University of Alberta

L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences

par

Victor Moke Ngala

Thèse de maîtrise soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention de la

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2005

0-494-09103-7

Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN:
Our file *Notre référence*
ISBN:

NOTICE:
The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:
L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Abstract

In Alberta, some neo-Canadian parents originating in French-speaking Africa choose francophone schools for their children. It seems that they do so to maintain the French language within their families. Furthermore, these parents expect their children to reach academic excellence or at least acceptable standards in their schooling. This desire is far from being satisfied especially for those whose children arrive in Alberta during adolescence. Some of these youth are failing academically. What is more, the social integration of these teenagers at school seems very difficult. The present thesis explores the connection between their unsuccessful academic performances and their lack of social integration. This integration can be accomplished through participation in extra-curricular activities, but these young people from Africa are not involved in them much, amongst other reasons, because of financial constraints. For its part, the school does not seem well-enough equipped in terms of human and materials resources to meet the needs of these new customers. The parents, facing a complicated immigration process, themselves have trouble helping their children.

Résumé

En Alberta, certains parents néo-canadiens originaires de l'Afrique francophone choisissent l'école francophone pour leurs enfants. Ce choix semble motivé par le désir de sauvegarder la langue française au sein de leurs familles. De plus, ces parents s'attendent à ce que leurs enfants atteignent l'excellence académique ou tout au moins le standard admissible dans leur scolarité. Ce désir est loin d'être satisfait surtout pour ceux de leurs enfants qui arrivent en Alberta à l'adolescence. Certains de ces jeunes sont mêmes en situation d'échec académique. Bien plus, l'intégration sociale de ces jeunes à l'école semble très problématique. La présente thèse explore le lien entre ces contres performances académiques et leur mauvaise intégration sociale. Cette dernière peut se faire à travers les activités parascolaires, mais ces jeunes d'origine africaine n'y participent pas beaucoup à cause, entre autre, des contraintes financières. L'école quant à elle, ne semble pas assez outillée en termes de ressources humaines et matérielles pour répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle. Les parents eux-mêmes, faisant face à un processus d'immigration difficile, ont de la difficulté à aider leurs enfants.

DÉDICACE

Je dédie ce travail

- À mon père Muke Kayoko et à ma mère Ayinam Luti (Ruth). Mon éducation était tellement importante pour eux qu'ils en ont fait l'une de leur priorité.
- À mon oncle Tâa Séraphin Mungala Ndantel'ngu et à son épouse Maman Rose pour m'avoir patiemment élevé et assuré une bonne éducation.
- À mon épouse chérie, Cathy Kayembe Mumaka dont la présence affective a été un grand signe d'encouragement.
- À tous mes enfants : Hortense, Tony, Nancy, Manuella, Nissi et Ruth. Cette thèse est une source d'inspiration pour vous.
- À tous mes frères et sœurs : Gaston, Mbombo, Alphonsine, Charlotte, Florent (paix à ton âme), Macaire, Adollo et Sidonie qui n'ont jamais cessé de croire en moi.
- À tous mes cousines, cousins, nièces et neveux. Ce travail constitue un point de repère dans votre propre cheminement.
- À mon beau-père Michael Kayembe ainsi qu'à toute sa famille pour leur soutien moral.

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans les efforts conjugués et combien appréciables et sans la contribution de plusieurs personnes qui méritent ma profonde reconnaissance. J'adresse mes remerciements :

- Au professeur Frank Mc Mahon, qui m'a fortement encouragé à entreprendre des études de Maîtrise en éducation.
- Au professeur Phyllis Dalley qui a dirigé cette thèse avec patience.
- Au professeur Yvette Mahé pour sa disponibilité et ses encouragements.
- Au professeur Paulin Mulatris dont les conseils et les suggestions m'ont aidé à finaliser ce travail.
- Au professeur Jerry Cavanagh qui a assuré la vérification linguistique de cette thèse.
- À Mr Luketa M'pindou, directeur de l'Alliance Jeunesse-Famille de l'Alberta Society (AJFAS). Le poste d'animateur éducatif et culturel qu'il m'avait offert est à la base même de cette recherche.
- Au Conseil Scolaire et aux participants pour leur collaboration sincère.
- À la direction de l'Association canadienne Française de l'Alberta (ACFA), régionale d'Edmonton ainsi qu'à la direction du Service d'Accueil et d'Établissement d'Edmonton pour leur soutien tant matériel que moral.
- À mes collègues, étudiantes en maîtrise spécialement Mme Adèle Amyotte et Mme Vivian Abboud. Vos suggestions m'ont grandement aidé à baliser ma recherche.
- À mes filles Nancy et Manuella ainsi qu'à mon fils Nissi pour leur soutien à la finalisation de cette thèse.
- À tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE I. INTRODUCTION **1**

1. IMPORTANCE DE LA QUESTION 1
2. PROBLEMATIQUE 4
   - *2. 1 Définition du problème et questions de recherche* *4*
   - *2. 2 Facteurs* *4*
   - *2. 3 Situation des familles* *5*
   - *2. 4 Situation des jeunes immigrants* *7*
3. LIMITES 8
4. ORGANISATION DES CHAPITRES 9

CHAPITRE II. RECENSION DES ECRITS **10**

1. INTRODUCTION 10
2. DIFFICULTES D'ADAPTATION DES JEUNES DES FAMILLES IMMIGRANTES 11
   - *2. 1 Choc culturel* *12*
   - *2. 2 Préjugés et manque d'estime de soi* *14*
   - *2. 3 Lien entre pauvreté et performances scolaires* *15*
   - *2. 4 Rapport de l'immigrant avec l'école de la société d'accueil* *15*
   - *2. 5 Conclusion* *18*
3. REUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS DES FAMILLES IMMIGRANTES 19

CHAPITRE III. METHODOLOGIE **22**

1. INTRODUCTION 22
2. ÉLABORATION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE 23
3. COLLECTE DES DONNEES 24
   - *3. 1 Questionnaire* *24*
   - *3. 2 Groupes de discussion* *25*
   - *3. 3 Entrevues individuelles* *26*
4. CONTRAINTES 26

CHAPITRE IV : RESULTATS DE LA RECHERCHE **28**

1. INTRODUCTION 28
2. ENTREVUES ET GROUPES DE DISCUSSION 30
   - *2. 1 Succès académique des jeunes* *30*
   - *2. 2 Implication des parents dans les études de leurs enfants* *39*
   - *2. 3 Contact des cultures* *43*
   - *2. 4 Attitude des enseignants* *51*
   - *2. 5 Système scolaire* *53*
   - *2. 6 Conclusion des groupes de discussion et des entrevues* *55*
3. QUESTIONNAIRE 56
   - *3. 1 Première catégorie* *57*

3. 2 Seconde catégorie *59*
3. 3 Troisième catégorie : l'environnement familial *62*
3. 4 Quatrième catégorie : l'environnement social. *63*
3. 5 Conclusion sur le questionnaire *63*

CHAPITRE V : CONCLUSION **64**

BIBLIOGRAPHIE **68**

ANNEXES **71**

1. QUESTIONNAIRE ET RESULTATS 71
1. 1 Questionnaire pour les jeunes de la 7e à la 12e année (école secondaire francophone dans un milieu urbain en Alberta) *71*
1. 2 Tableau des résultats *80*
2. QUESTIONS DES ENTREVUES GROUPES TÉMOINS 93
3. LETTRES 94

Liste des tableaux

Tableau 1 : Âge des participants.....p. 57

Tableau 2 : Sexe des participants.....p. 57

Tableau 3 : Âge à l'arrivée en Alberta.....p. 57

Tableau 4 : Lieu de naissance.....p. 57

Tableau 5 : Lieu de résidence avant de venir en Alberta.....p. 58

Tableau 6 : Année d'arrivée au Canada.....p. 58

Tableau 7 : Niveau scolaire des participants.....p. 59

Tableau 8 : Taille des familles.....p. 62

Chapitre I. Introduction

1. Importance de la question

L'idée de mener cette recherche m'est venue de mon travail d'animateur éducatif et culturel dans un poste que j'ai occupé à l'Alliance Jeunesse-Famille de l'Alberta Society (AJFAS) entre 2001 et 2005. Celle-ci est un organisme communautaire qui aide les immigrants francophones originaires d'Afrique et d'Haïti à s'intégrer à la société albertaine. J'y organisais des activités à caractère éducatif, culturel et récréatif (camps d'été, excursion, ateliers, échange étudiant) avec des jeunes de 11 à 20 ans appartenant à des familles venant des pays ci-dessus mentionnés. À travers ces activités, je m'étais alors aperçu du besoin d'appui qu'avaient ces jeunes pour réussir leurs études, certains étant même en situation d'échec scolaire. D'où l'importance de mener une étude sur les difficultés d'adaptation scolaire des jeunes du secondaire des familles immigrantes originaires d'Afrique francophone.[1] Notons toutefois que ces jeunes ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas homogènes. Ceux de ces jeunes qui sont nés au Canada ou sont arrivés très jeunes et qui, par conséquent, ont commencé leur scolarité au Canada, semblent mieux s'intégrer à la société canadienne que ceux qui sont arrivés au Canada à l'adolescence. En revanche, les parents de ces enfants sont presque tous des immigrants venant directement ou indirectement de l'Afrique noire francophone. Il nous faudrait aussi mentionner que les difficultés d'adaptation de certains de ces parents ont tendance à se répercuter sur leurs enfants.

Il faudrait cependant situer l'importance de cette préoccupation dans le contexte du Canada, pays qui se définit fondamentalement comme une terre d'immigration. En effet

[1] L'utilisation de cette expression *famille immigrante francophone africaine* se justifie parce que les enfants issus de ces familles ne sont pas tous nés en Afrique. Dans la suite du texte, je dirai simplement « les familles immigrantes » pour désigner les familles immigrantes francophones originaires d'Afrique noire et les « jeunes immigrants » pour désigner leurs enfants.

> (...) chaque année, entre 200 000 et 250 000 étrangers choisissent de venir vivre au Canada. Ces nouveaux arrivants sont précieux pour le Canada, car ils contribuent à la prospérité économique et à la stabilité démographique du pays, et devraient renforcer son tissu social et linguistique dans le respect de ses valeurs fondamentales. (Quell 2002 : 1)

Parmi ces immigrants, beaucoup sont des francophones dont certains viennent d'Afrique. Quelques-uns décident de s'établir dans des communautés francophones et acadiennes au pays. À propos de l'Ontario, Gerin-Lajoie (1995 : 4) dit :

> La venue des groupes ethnoculturels en milieu francophone minoritaire revêt [...] une importance particulière pour cette société d'accueil. En effet, ces derniers sont en mesure, par leur nombre, de renforcer les rangs des francophones et de contribuer ainsi à la sauvegarde de la communauté franco-ontarienne. Dans le contexte actuel, l'intégration des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants à la société d'accueil constitue un élément des plus positifs.

A ce sujet, le bureau du commissaire aux langues officielles avait publié, il y a quelques temps, deux études liant l'immigration à la vitalité des communautés de langues officielles –l'anglais au Québec et le français dans le reste du Canada. (Jedwab, 2002; Quell, 2002). Et pourtant, plusieurs auteurs, (Quell, 2002; Gerin-Lajoie, 1995; Barette, Gaudet et Lemay, 1996; Mc Andrew, 2001; Lock, Hanvey, 2000), attestent que les familles immigrantes, dans leur immense majorité, rencontrent beaucoup d'obstacles à leur intégration tant culturelle que structurelle[2]. Ainsi, la plupart des immigrants fondent d'énormes espoirs sur l'école, «institution par excellence pour contribuer à leur intégration complète » (Gerin-Lajoie 1995 : 5) et assurer la mobilité sociale de leurs enfants. Autrement dit, leurs attentes vis-à-vis de l'école canadienne sont grandes.

Dans le contexte spécifique de la province de l'Alberta, l'immigration massive des noirs d'origine africaine francophone date de moins de dix ans. Ces immigrants, venant pour la plupart de la République démocratique du Congo, du Rwanda, du Burundi, du Cameroun voir du Sénégal, choisissent d'envoyer leurs enfants à l'école francophone. Celle-ci joue un rôle très important pour une intégration harmonieuse au sein de la communauté

[2] Modification des mécanismes qui permettent aux immigrants de trouver du travail

francophone. Soulignons aussi que selon Quell (2002 :11), le nombre d'enfants d'immigrants inscrits dans les écoles de la communauté minoritaire de langue officielle est un indicateur du degré de réussite du processus d'immigration.

Il faut cependant remarquer qu'en Alberta, l'existence des écoles francophones est un phénomène récent. En effet, les communautés francophones ont dû mener une lutte âpre pour obtenir la gestion de leurs écoles (Levasseur-Ouimet, 1989). Selon la même auteure, l'école francophone est « l'institution que se donne la minorité pour transmettre sa culture, préserver sa langue et freiner l'assimilation. » (16) Nous comprenons que les écoles francophones avaient été crées à une époque où la population francophone était homogène. Encore aujourd'hui, le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta le dit : «L'éducation en français langue première…assure aux élèves une éducation de qualité en français, dans le cadre de la culture et de la communauté francophone» (Alberta learning, 2004 :vi). De quelle communauté s'agit-il, peut-on se demander ?
Un peu partout au pays, l'homogénéité des écoles francophones tend aujourd'hui à disparaître du fait notamment de l'immigration. En 2003, par exemple, le nombre d'élèves issus de l'immigration dans les écoles du Conseil Scolaire du Centre-Nord (Alberta) représentait 12,3 % de la population scolaire de ce conseil. (Conseil Scolaire du Centre Nord, 2003 : 4). Une situation similaire avait déjà été signalée en Ontario (Caron-Réaume, Boutin, Bourret; 1992 : 8)

On pourrait supposer à priori que les origines francophones de ces jeunes les prédisposent à être à l'aise dans les écoles francophones. Ceci n'est souvent pas le cas. Afin de favoriser l'intégration de ces jeunes par le biais des écoles, il s'avère important de comprendre les difficultés et les embûches auxquelles ils font face. La présente recherche, menée dans un milieu urbain en Alberta aborde cette question à partir de trois perspectives différentes, à savoir celles des parents, des élèves et des enseignants. D'autres groupes (européens, québécois, arabes, etc) pourraient avoir autant de difficultés mais cette question déborde le cadre de la présente recherche.

2. Problématique

2. 1 Définition du problème et questions de recherche

Dans le cadre de mes fonctions à l'Alliance Jeunesse-Famille de l'Alberta Society, j'ai identifié un certain nombre de facteurs susceptibles d'être à la base non seulement de la mauvaise intégration sociale et scolaire des ces jeunes immigrants, mais aussi de la faiblesse de leurs résultats scolaires. Ces variables semblent se regrouper autour de la question de l'adaptation culturelle tant du côté de l'école que de celui des jeunes. Je voulais confirmer les résultats de mes observations par un travail plus rigoureux qui répondrait à la question générale suivante :

Quelles sont les conditions qui peuvent avoir un effet sur l'intégration à la vie scolaire et sur la réussite scolaire des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine dans une école secondaire francophone dans un milieu urbain en Alberta ?

À cette question, on pourrait y ajouter les quatre sous questions suivantes :

1. *Selon le personnel enseignant et les jeunes, quels sont les facteurs qui influencent plus spécifiquement la réussite scolaire des jeunes immigrants francophones d'origine africaine ?*
2. *Quelles est la perception ou la vision des jeunes et des parents quant à l'école francophone ? Comment voient-ils leur rôle d'élève ou de parent ? Et celui de l'école?*
3. *Existe-t-il un lien entre l'héritage culturel des jeunes immigrants francophones d'origine africaine et leur difficulté à l'école francophone, et si oui, comment le décrire?*
4. *Quels sont les éléments culturels que l'école francophone devrait valoriser pour favoriser la réussite scolaire des jeunes immigrants francophones d'origine africaine ?*

2. 2 Facteurs

Comme nous le verrons dans la recension des écrits, il est possible d'identifier déjà un certain nombre de conditions ou facteurs :

1. Le succès scolaire

2. L'implication de certains parents dans les études de leurs enfants, leurs capacités ainsi que leurs habiletés à les aider.
3. Le choc culturel
4. La situation socioéconomique des familles[3]
5. Les enseignants : leur perception du jeune immigrant et des familles immigrantes
6. Le système scolaire : les programmes d'étude, l'environnement scolaire, etc
7. Les relations du jeune immigrant avec ses pairs (immigrants et autres)

Parlant des difficultés rencontrées par les familles immigrantes au Québec dans le domaine de la scolarité de leurs enfants, Kanouté (2002 :175) écrit :

> Certaines familles immigrantes ont de la difficulté à décoder la culture scolaire, surtout sa composante socialisation. Elles sont freinées par la non-maitrise du français dans leur communication avec l'école, sont handicapées par un niveau d'études qui ne leur permet pas de faire de l'accompagnement scolaire efficace ou connaissent un déclassement social qui les contraint à jumeler plusieurs emplois et à avoir peu de disponibilité pour le suivi scolaire.

Le but de ce travail sera d'analyser et de comprendre ces facteurs. Pour cela, il convient d'abord et avant tout d'examiner la situation actuelle de ces familles ainsi que celle des jeunes.

2. 3 Situation des familles

Depuis quelques années, de plus en plus de familles immigrantes francophones d'origine africaine noire choisissent de s'établir en Alberta à cause de la prospérité économique de cette province. Edmonton et Calgary sont les deux grandes villes où ces familles s'installent de préférence. Parmi elles, on trouve familles congolaises mais également plusieurs familles rwandaises, burundaises, somalienne, djiboutienne, camerounaise. Selon le recensement de 2001, l'Alberta a, pendant la période de 1996 à 2001, augmenté sa population francophone de 5600 personnes. Cette hausse est attribuable « à l'arrivée

[3] Familles immigrantes francophones africaines

de francophones en provenance d'autres provinces, en particulier du Québec » (Statistique Canada, 2002 : 9) mais également d'Afrique. Nonobstant les statistiques, le nombre total des familles immigrantes africaines francophones n'est pas facile à déterminer. En effet, celles qui émigrent en Alberta d'une autre province canadienne : Québec, Ontario, Colombie-Britanique, etc, ne sont souvent pas toutes comptabilisées par les services gouvernementaux ou par les organismes d'aide aux immigrants. Elles sont le plus souvent prises en charge par des réseaux d'amis ou des parents. Ajoutons également le rôle non négligeable que jouent les églises dites ethniques dans l'accueil de ces familles. Ces églises chrétiennes regroupent les ressortissants de certains pays et forment des filières d'entraide entre les membres dans tous les aspects de la vie. C'est à ce titre par exemple que le Service d'Accueil et d'Établissement d'Edmonton considère ces églises comme partenaires dans l'accueil des nouveaux arrivants.

Certes, toutes ces familles ne sont pas confrontées aux mêmes problèmes en termes d'adaptation et d'intégration à la société canadienne, mais elles sont majoritairement à faible revenu. Les chefs de ces familles ont en effet beaucoup de difficultés à trouver un travail qui correspond à leurs qualifications et à leurs compétences à cause de deux facteurs principaux : la barrière de la langue-ils ne parlent que très peu l'anglais- et le refus de reconnaître leurs diplômes et leurs qualifications antérieures. Pour cette raison, beaucoup d'entre eux choisissent de retourner aux études ou acceptent des emplois mal rémunérés avec des horaires impossibles exigeant le travail les soirs et les fins de semaine. (Kanouté, 2002 :175).

La condition de certains parents immigrants est une grande préoccupation pour leurs enfants dont ceux-ci ont parlé lors d'une enquête : «Mon père était très déprimé pendant longtemps. Il n'arrive toujours pas à trouver un emploi, mais il sait que ma mère et moi sommes en sécurité et cela semble être assez pour lui. » (Lock et Hanvey, 2000 :11)

Cette situation a des répercussions sur la vie familiale et l'éducation des enfants. En effet, ces familles qui, le plus souvent, ont des enfants en bas âge, sont obligées de les laisser à la garde du ou des plus âgés. Il en résulte que certains parents passent très peu de temps avec leurs enfants et ne peuvent pas les aider dans leurs travaux scolaires. Ils ne peuvent

pas non plus les enrôler dans des activités socioculturelles et sportives et encore moins les y accompagner. De plus, le choix d'une école pour les enfants et l'aide à leur apporter sur le plan académique sont des aspects que certains parents ne maîtrisent pas, ayant eux-mêmes étudié dans un système scolaire et un environnement culturel différents. Aussi, certains enfants, autant à l'élémentaire qu'au secondaire, ne semblent pas bénéficier du soutien de leurs parents.

2. 4 Situation des jeunes immigrants

De façon générale, les jeunes immigrants ne choisissent pas de venir au Canada. C'était la décision de leurs parents.

> Je me souviens, la première année était très dure. J'avais laissé tous mes amis et quand je suis arrivé ici [au Canada], je restais tout le temps à la maison. Je ne connaissais personne. Je me rappelle que j'avais envie de retourner, mais je ne pouvais pas parce que mes parents avaient décidé qu'on vivrait au Canada. (Lock et Hanvey, 2000 :10)

Dans le cas qui nous intéresse, les parents ont été contraints de partir et leurs enfants comprennent cette décision. Aussi, ces jeunes immigrants, principalement ceux qui arrivent au Canada à l'adolescence, font-ils face à des problèmes qui leur sont propres : affronter non seulement un nouveau système scolaire mais également une nouvelle culture de l'école. Ils doivent aussi se faire de nouveaux amis, apprendre l'anglais, se faire à la variété du français canadien, voir apprendre le français standard. Un grand nombre arrive des camps de réfugiés ou des zones de guerre. Ainsi, leur scolarité a été très perturbée. L'expérience qu'ils ont vécue dans leurs pays d'origine ne leur semble souvent pas pertinente à leur nouvelle situation. Leur vie se trouve souvent bouleversée d'autant plus que certaines écoles et leur personnel ne sont pas du tout préparés à les recevoir et à leur apporter l'aide dont ils ont besoin. Cette situation est également vécue par des jeunes immigrants aux Etats-Unis comme le rapportent les auteurs de « Rethinking Schools » (2003 : 5) :

> Une fois établis dans leur nouvelle communauté américaine, les enfants commencent à fréquenter l'école et doivent faire face à une autre série de défis : une nouvelle langue, attentes culturelles et académiques différentes, tests

standardisés et des enseignants et le curriculum qui peuvent ou ne pas prendre en compte leurs expériences scolaires antérieures [4] (traduction libre)

Nous avons déjà évoqué le fait que certains parents, à cause de leur propre situation, ne sont pas toujours d'un grand secours pour leurs enfants, surtout quand ces derniers arrivent au Canada à l'adolescence. Ceux-ci semblent s'adapter tant bien que mal à la culture canadienne. Ils semblent par exemple éprouver de la difficulté à concilier leurs études et le travail rémunéré. Par ailleurs, les attentes de certains parents ne vont pas toujours dans le même sens que les désirs de leurs jeunes. Ces parents s'attendent à ce que leurs enfants s'adonnent entièrement à leurs études en espérant qu'ils connaîtront peu de difficultés dans leur cheminement scolaire. Il en résulte de nombreux conflits intergénérationnels c'est à dire entre les parents et ces adolescents.

3. Limites

Cette recherche porte sur les jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine provenant de la République Démocratique du Congo, du Rwanda, du Burundi et de la Somalie fréquentant les écoles secondaires francophones en Alberta. De là, certains de nos écueils : ces jeunes ne sont pas nombreux, nous l'avons dit. A cela s'ajoute le fait qu'aucune investigation similaire n'a encore été menée dans les provinces de l'Ouest canadien. De plus, cette étude est limitée aux écoles secondaires francophones en milieu urbain en Alberta. Mentionnons également le manque de disponibilité de certains parents, jeunes et enseignants quant à leur participation à cette recherche. C'est donc une étude plutôt exploratoire pour donner des pistes de recherche et générer certaines hypothèses. L'ensemble de ces considérations fait que les données de notre étude ne sont pas généralisables mais plutôt transférables.

[4] Once settled in their new communities, children begin to attend school and face another set of challenge: a new language, different cultural and academic expectations, standardized tests, and teachers and curriculum that may or may not take into account their previous educational experience

4. Organisation des chapitres

Le premier chapitre développe la problématique de l'intégration des familles immigrantes francophones en Alberta. J'y fais également un tour d'horizon sur cette question à l'échelle du Canada.. Ce chapitre présente les raisons qui m'ont poussé à entreprendre ce travail. Celles-ci tournent autour de la recherche des voies et moyens à aider les jeunes des familles immigrantes francophones à mieux s'intégrer dans les écoles francophones en identifiant les facteurs qui entravent cette intégration.

Dans le second chapitre, j'ai exploré certaines recherches qui ont été mené dans le domaine de l'intégration des jeunes d'origine immigrante en Occident en général et au Canada en particulier. Cette exploration implique surtout des recherches portant sur les jeunes des minorités visibles (les noirs). Son objectif est de confirmer l'importance des facteurs que j'avais identifiés avec les points de vue des chercheurs.

La méthodologie utilisée au cours de ce travail est expliquée au chapitre trois. Celui-ci précise la façon dont les données ont été récoltées et explique mon échantillon.

Le chapitre quatre porte sur l'analyse des résultats de la recherche. Cette analyse est divisée en deux parties. La première est consacrée aux résultats des données qualitatives (groupes de discussion et entrevues) tandis qu'en seconde partie, je fais un survol des données quantitatives recueillies par moyen du questionnaire.

Le dernier chapitre (cinq) est la conclusion générale de ce travail.

Chapitre II. Recension des écrits

1. Introduction

Le Canada a une politique qui vise à attirer les immigrants. Parmi ceux-ci, beaucoup sont des francophones et principalement des francophones d'Afrique noire.

De nombreux chercheurs (Kanouté, 2002 ; Mc Andrew, 2001 ; Lock et Hanvey, 2000 ; Warwick, 2001 ; Isidore, 1994) se sont penchés sur la question de l'intégration sociale et scolaire des jeunes immigrants ainsi que celle de leur réussite scolaire. Si beaucoup de ces chercheurs (Kanouté, 2002 ; Lock et Hanvey, 2000 ; Warwick, 2001 ; Mc Andrew, 2001 ; Camileri ,1985 ; Messier, 1997 ; Ashworth, 1975) ont focalisé leurs travaux sur les jeunes immigrants en général, d'autres (Isidore, 1994 ; Pierre-Jacques, 1986) ont traité de la question des jeunes immigrants membres des minorités visibles, en l'occurrence, des jeunes haïtiens à Montréal. Quelques autres auteurs (Kelly, 1998 ; Spence, 1999) parlent, eux, des jeunes membres des minorités visibles (les noirs) au Canada. Ainsi, j'ai cru bon, dans cette partie, de parler de trois groupes de jeunes :

a. Celui des familles immigrantes en général;
b. Celui des familles immigrantes membres des minorités visibles, principalement des noirs.
c. Celui des minorités visibles qui ne sont pas nécessairement d'origine immigrante.

Il est évident que je vais plus m'attarder sur les deux derniers groupes. Ils sont confrontés, la plupart du temps, aux mêmes problèmes et font face à des situations similaires, l'une des plus remarquables étant l'exclusion, comme le dit si bien Philip (1992 :16) :

> Être nés ailleurs, avoir été façonnés par une culture différente, certains parmi nous peuvent se sentir exclus, mais alors il y a ceux -nos enfants, neveux, nièces, petits-enfants -nés ici, qui sont aussi canadiens que la neige et la glace, et pourtant, simplement à cause de la couleur foncée de leur peau, sont prédestinés à se sentir 'autres'[5] (traduction libre)

[5] Being born elsewhere, having been fashioned in different culture, some of us may always feel 'othered', but there are those-our children, nephews, nieces, grandchildren-born here, who are as Canadian as snow and ice, and yet, merely because of their darker skins, are made to feel 'othered'.

Dans ce chapitre, je vais aborder deux questions : celle de l'intégration sociale de ces jeunes ainsi que celle de leur réussite scolaire.

2. Difficultés d'adaptation des jeunes des familles immigrantes

En juin 2000, le Conseil canadien de développement social publiait une étude menée de 1996 à 1998 auprès de près de 230.000 enfants et jeunes nouvellement arrivés au pays (Lock et Hanvey, 2000). Cette étude a permis d'identifier les principaux problèmes auxquels ces jeunes font face. Ces problèmes seraient : « l'isolement social surtout à l'école secondaire, l'apprentissage de la langue (l'anglais ou le français), les difficultés d'adaptation de leurs parents surtout en ce qui a trait à trouver un emploi rémunéré ». Dans la même étude, les jeunes ont également mis en évidence :

> Les tribulations des années souvent difficiles du secondaire -que la plupart ont tendance à vivre- qui sont encore plus grandes pour les jeunes immigrants. La plupart disent faire face à un certain ostracisme, aux actes d'intimidation et aux difficultés dans leurs travaux scolaires. Nombre d'entre eux pensent que les enseignants et les membres du personnel font partie du problème au lieu de fournir des solutions.

Toujours selon la même étude, les jeunes n'ont pas tous un avis négatif sur l'école mais «beaucoup disent faire face au racisme et à la xénophobie surtout ceux des minorités visibles ». Spence (1999 : 40) décrit sa propre situation quand, jeune immigrant noir au Canada, il a dû faire face au sarcasme et à d'autres humiliations et intimidation de la part de ses condisciples parce qu'il était le seul jeune noir dans sa classe. Il ajoute que cette situation l'a conduit à se replier sur lui-même, l'obligeant chaque jour à prendre son lunch seul et à attendre que tous les élèves soient partis avant de rentrer chez lui.

Ces recherches et bien d'autres (Heller, 1998; Mc Andrew, 2001; Ouimet M. 2000; Belzil, 1999) montrent combien sont difficiles les conditions des jeunes immigrants qui doivent faire face à bien des problèmes en même temps qu'ils doivent réussir leurs études. Le dilemme ici est que la société ne leur accorde pas de période d'adaptation ou d'acclimatation. Généralement, ils doivent commencer à fréquenter l'école seulement quelques jours après leur arrivée au pays. Ashworth (1975 :19) écrivait, il y a déjà quelques années, que

> Depuis de vastes cités industrielles d'Europe et venant de petits villages de l'Inde, les enfants sont déracinés… et deux jours plus tard se retrouvent dans les immenses et fourmillantes écoles canadiennes au sein desquelles il se pourrait qu'il n'y ait pas grand chose de familier pour les accueillir. [6] (Traduction libre)

Même si la situation décrite par Ashwort en 1975 a beaucoup changé en termes d'accueil de ces nouveaux élèves d'origine immigrante, beaucoup de choses restent encore à faire. Il reste encore des défis auxquels ces jeunes font face quotidiennement : le choc culturel, les préjugés et le manque d'estime de soi, la pauvreté, les rapports difficiles entre eux, leurs parents et l'école.

2. 1 Choc culturel

Au cours d'une discussion informelle dans la communauté, un jeune m'a dit : « À l'école, je me sens plongé dans la culture canadienne mais une fois revenu à la maison, je dois vivre selon la culture de mes parents ». On voit là toute l'ambiguïté de la situation des jeunes immigrants. Selon Ashworth (1975), citée par Messier (1997 :13) :

> L'élève qui immigre subit souvent un déracinement culturel et géographique très intense-que l'on pense seulement ici aux enfants provenant des régions du tiers-monde et parachutés dans des espaces fortement industrialisés que sont les pays occidentaux.

Kanouté (2002 :176) ajoute que le déracinement est un phénomène qui touche toute personne qui immigre.

> Lorsqu'une personne immigre, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général, se situent à une distance variable de la sienne. Dès lors s'instaure une discontinuité qui engendre des déséquilibres qui poussent l'immigrant à réagir et à se réajuster de diverses manières. On parle de processus d'acculturation.

Revenons plus spécifiquement à la situation des jeunes. Camilieri (1985),

---

[6] From the vast industrial cities of Europe and from small villages in India, children are uprooted… and two days later they walk into a large and busy Canadian school where there may be be very little that is familiar to greet them

Jacques (1986) et Ashwoth (1975 : 154) ont fait ressortir les dilemmes culturels dans lesquels vivent les jeunes des familles immigrantes. Selon

Jacques, qui a fait une enquête sur les relations entre l'école québécoise et les familles haïtiennes, les jeunes de ces familles acquièrent la culture québécoise à l'école. Bien que celle-ci ouvre la voie à la réussite professionnelle, elle va faire des jeunes haïtiens des étrangers dans leur propre culture ou communauté, à l'avis de leurs parents qui ne supportent pas cette situation. Pour eux, l'école devrait se limiter à faire acquérir des connaissances académiques à leurs enfants sans chercher à changer leur mentalité. Les valeurs que l'école québécoise véhicule sont source de conflits au sein de ces familles. Cet exemple de conflit culturel peut être à l'origine d'une mauvaise intégration scolaire des jeunes des familles immigrantes.

Parlant de la situation des jeunes d'origine immigrante dans les pays occidentaux de façon générale, Camilieri (1985) dit : « À cause de la crainte que le rejet de l'identité originelle ne soit vu comme une trahison, ils vivent et sont partagés entre deux mondes ». Ils « nagent » entre la culture de leurs parents et la culture des pays d'accueil. Ces différences culturelles peuvent générer des tensions psychologiques auprès de ces jeunes. Le même auteur poursuit en affirmant que cela peut leur causer des difficultés de se définir et d'exister et empêcher ces jeunes de bien s'adapter à leur nouvelle culture. Selon le même auteur, c'est parmi les enfants des immigrants de seconde génération que se posent les plus gros problèmes d'adaptation. L'auteur fait ressortir l'existence de tensions entre ces jeunes et leurs familles, leur communauté d'origine, la société d'accueil.

Ces tensions proviennent des faits :

a. Que les jeunes ne comprennent pas complètement le code occidental ;
b. Qu'ils connaissent mal « leur propre » culture que les parents leur imposent ;
c. Qu'ils manipulent le code traditionnel à leur profit, les structures de contrôle ancestrales s'étant affaiblies ;

d. Que leurs parents, désirant ardemment leur promotion dans la nouvelle société, croient bien faire en n'interférant en rien avec la vie et l'évolution moderne de leurs enfants.
e. Qu'il peut y avoir une contradiction entre le statut de supériorité de leur père et sa pauvreté.

Au Canada, il semblerait plutôt que le choc culturel soit un problème des jeunes qui arrivent à l'adolescence. Les jeunes des familles immigrantes nés ici ou qui sont arrivés très jeunes semblent mieux s'adapter socialement (Dalley, Bukuba, Moke Ngala ; 2004).

2. 2 Préjugés et manque d'estime de soi

Les préjugés et la mauvaise image d'elles dont souffrent les communautés immigrantes, particulièrement ceux associées aux minorités visibles de race noire, proviennent aussi bien de l'histoire que des médias et ce, malgré de nombreuses interpénétrations des communautés immigrée et native (Spence ,1999; Lock et Hanvey ,2000 ; Kelly, 1998).

Les premières populations noires qui sont arrivées au Canada étaient des esclaves qui avaient fui les Etats-Unis pour trouver leur liberté. Si, au Canada, ils retrouvaient effectivement la liberté, leur culture y était par contre considérée comme inférieure. Encore aujourd'hui, la culture et l'histoire des noirs sont marginalisées (Spence, 1999 :76). Les Canadiens de race noire, de vielle souche ou nouvellement arrivés au pays, font face à l'image négative que véhiculent les médias sur le continent d'origine de certains d'entre eux, en l'occurrence, l'Afrique, bien que tous les noirs ne viennent pas d'Afrique. Les jeunes noirs en sont outrés et l'ont dit lors d'une entrevue : «On dirait que tout le monde en Afrique meurt de faim et vit dans des huttes. Ce n'est pas le cas. Dans les villes par exemple, nous avons des réseaux de transport en commun. » (Lock et Hanvey ,2000 : 12). Cette marginalisation de la culture et de l'histoire des noirs entraîne le développement d'une estime de soi négative chez des jeunes noirs (Spence, 1999 :73) . Cela peut avoir des effets néfastes sur la réussite scolaire de ces jeunes.

2. 3 Lien entre pauvreté et performances scolaires

De nombreux auteurs (par exemple, Camilieri, 1985) se sont penchés sur le lien qui existerait entre l'échec scolaire de l'enfant immigrant et la situation de pauvreté dans laquelle il vit le plus souvent. Cette situation est imputable aussi bien au processus d'immigration (Kanouté, 2002 :175) qu'au manque d'opportunité que la société canadienne offre par exemple aux personnes de race noire (Spence, 1999 : 76) .

Pour Camilieri, le lien n'est pas très clairement établi car certaines familles de souche sont aussi très pauvres. Cependant, il reconnaît qu'un plus grand nombre de familles immigrantes sont pauvres, ce qui a une incidence certaine sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Tous les auteurs ne partagent pourtant pas ce point de vue. Mc Andrew (2001 :84), par exemple, semble mettre en doute le lien traditionnel entre la défaveur socioéconomique et l'échec scolaire au sein des populations immigrées. Pour elle, il convient de prendre aussi en compte la question de la concentration ethnique. L'auteur affirme qu'il y a plus d'échecs dans les milieux à très faible densité de population immigrée. Ce serait le cas des immigrants africains francophones en milieu urbain albertain. Ces immigrants n'y sont pas très nombreux.

Mc Andrew évoque plusieurs autres facteurs qui entrent en ligne de compte notamment l'ancienneté de l'implantation, l'origine sociale des immigrants, leur capital culturel, etc. On peut en conclure qu'il n'y a pas de relation simple de cause à effet sur cette question très complexe.

2. 4 Rapport de l'immigrant avec l'école de la société d'accueil

Selon Camilieri (1985), l'école dans les pays occidentaux reproduit, la culture des classes privilégiées. Or, nous l'avons vu, au Canada, les immigrants membres de minorités visibles, et surtout les noirs, appartiennent rarement à ces classes. Pourtant, dans leurs pays d'origine, certains de ces immigrants faisaient partie des classes privilégiées et envoyaient leurs enfants dans des écoles privées ayant des programmes d'études calqués sur le modèle occidental. Camilieri (1995) ajoute qu'en Europe, de nombreuses études

sont consacrées aux difficultés d'adaptation des immigrés et à l'échec scolaire de leurs enfants. Au Canada, « la communauté noire a toujours considéré l'éducation comme un moyen de sortir de la pauvreté, de l'iniquité et du désespoir. »[7] (Spence, 1999 :73) (Traduction libre). Cependant, de nombreux auteurs (Spence, 1999; Kelly, 1998; Kanouté, 2002) soulignent le fait qu'au Canada, l'école ne prend pas souvent en compte la réalité culturelle des jeunes d'origine immigrante noire ou des jeunes des minorités visibles. Voyons quelques composantes importantes de l'univers scolaire :

Les parents : certains ont des difficulté à aider leurs enfants sur le plan scolaire et ils s'attendent à ce que les enseignants soient plus rigoureux envers ceux-ci, ce qui selon les parents serait le signe d'un bon encadrement scolaire (Ashwoth 1975 :155). Mc Andrew (2001 :86) fait ressortir le fait que

> En milieu défavorisé, les parents natifs et d'origine immigrée partagent une méconnaissance assez grande des caractéristiques du système scolaire et des programmes pédagogiques, une faible participation aux activités de l'école à caractère consultatif et décisionnel ainsi que divers conflits avec les enseignants et la direction.

La même auteure ajoute que la non disponibilité de certains parents d'origine immigrante est en grande partie due au fait que certains mènent de front plusieurs activités rémunératrices. Kanouté (2002, 176), quant à elle, estime que les parents immigrants ont de la difficulté à décoder la culture scolaire, surtout sa composante socialisation. La même auteure ajoute que ces parents rencontrent bien d'autres problèmes (comme la méconnaissance de la langue) qui les empêchent d'apporter une aide efficace à leurs enfants sur le plan scolaire. Ce qui est très dommageable étant donné que « la mission éducative de l'école en Amérique du Nord s'appuie sur une culture de participation des parents aux activités scolaires » (Kanouté, 2002:175). En effet, la sous-représentation des parents issus des minorités ethniques dans les écoles a des conséquences négatives « pour le succès des élèves d'origine ethnoculturelles [...] et pour la formation d'une

[7] The Black community has traditionally viewed education as a path leading away from poverty, iniquity and despair.

relève enseignante parmi les jeunes issus de familles immigrantes ». (Farmer, Kabeya, Labrie, Wilson, 2003 : 18).

L'enseignant : Il a un modèle qu'il s'est constitué à partir de ses valeurs propres d'où l'étiquetage fréquent de l'élève immigrant et même des préjugés à son égard. (Camilieri, 1985). Selon Asworth (1975 :23) :

> Très peu de professeurs ont les connaissances, le temps ou l'équipement nécessaire pour donner à l'enfant immigrant le genre d'aide dont il a besoin, quoique la plupart d'entre eux [professeurs] sont très soucieux de faire le mieux qu'ils peuvent ».[8] (traduction libre)

Cependant, depuis que cet état des choses a été observé, il y a plus de deux décennies, la situation perdure encore à bien des endroits. En effet, selon Spence (1999 :102), certains enseignants du système scolaire public continuent d'avoir de faibles attentes du point de vue académique à l'endroit des élèves noirs en général. L'un des jeunes impliqué dans son étude a dit : «En tant qu'étudiant noir, on doit la plupart du temps essayer de prouver à tous les enseignants que la couleur de sa peau ne signifie pas que je ne peux pas réussir. »[9] (Spence , 1999 : 82). Le même auteur ajoute que cette attitude conduit le jeune de race noire vers l'échec. A cela s'ajoute la question de l'absence des enseignants d'origine ethnique dans les écoles publiques. Parlant de cette situation en l'Ontario, Dei (1993 a : 47) mentionne que les jeunes noirs :

> sont inquiets de l'absence des enseignants noirs/africains et d'autres minorités [dans les écoles]. Ces élèves admettent que la plupart des enseignants et responsables scolaires sont animés de bonnes intentions. Cependant, ils se demandent si à elles seules, ces bonnes intentions sont suffisantes »[10]. (Traduction libre)

---

[8] Few classroom teachers have the knowledge, the time, or the physical equipment to give the immigrant child the kind of help he needs, although most of them are very anxious to do as much as they can.

[9] As a Black student, you are usually trying to prove to all teachers that because of my skin colour doesn't mean that I can't succeed.

[10] They are concerned about the absence of Black/African and other minority teachers. While students admit many teachers and school authorities have good intentions, they nevertheless wonder whether good intentions alone are enough

Les élèves : Certains auteurs (Ashwoth, 1975 ; Camilieri, 1985 ; Kanouté, 2002) affirment que les élèves ont tendance à se sélectionner par affinités (ségrégation spontanée) et forment ainsi des groupes dans lesquels ils se retrouvent avec leur culture ou leur nationalité. Selon Ashwoth (1975 :122), le sentiment général est que les jeunes immigrants ne veulent pas se mélanger avec les autres mais l'auteur pense que les autres étudiants n'encouragent pas non plus ce mélange. La même auteure ajoute que dans les écoles où les élèves immigrants sont majoritaires, il n'y a pas de problèmes. Par contre, là où ils ne le sont pas, ils se retrouvent toujours entre eux s'ils sont de même nationalité pour ne pas rester esseulés. Cette situation pourrait être préjudiciable aussi bien pour leur intégration sociale que pour leur succès académique. En effet, ces jeunes immigrants ne peuvent pas s'ouvrir à la culture d'accueil dominante s'ils restent toujours entre eux. De plus, leurs lacunes académiques auraient tendance à se rigidifier dans la mesure où leurs interactions à l'école seraient limitées à leur groupe culturel d'origine.

Les manuels scolaires et les programmes d'étude : Kanouté (2002) et Camileri (1985) font ressortir que les manuels scolaires et les programmes d'études ont souvent tendance à valoriser les modèles culturels occidentaux. Kelly (1998 : 133-134) ajoute que dans le curriculum d'études sociales en Alberta, la plupart des exemples utilisés sont en rapport avec l'Europe. Pour elle, le fait que le programme d'études met l'accent sur des phénomènes comme les guerres mondiales en Europe, pousse à croire que c'est seulement en Europe qu'il s'est passé des événements importants. Elle dit aussi que les élèves noirs ne se reconnaissent pas dans ce curriculum bien que de temps en temps le ministère de l'Apprentissage y inclut des sections sur des noirs de façon individuelle.
Cette situation, on s'en doute, démobilise les jeunes noirs et n'encourage pas à la performance académique.

2. 5 Conclusion

Malgré des efforts qui sont consentis en vue d'une meilleure intégration scolaire des jeunes des familles immigrantes au Québec, McAndrew (2001 :18) insiste que, « de

nombreux défis perdurent que le Québec partage avec des sociétés également confrontées au pluralisme grandissant de leur population scolaire ». Elle poursuit en disant que

> Certains de ces enjeux tiennent à l'inadéquation de nos approches traditionnelles face aux changements qu'ont connus les flux migratoires, tant en ce qui concerne leur diversification de plus en plus marquée que leur profil socioéconomique, linguistique et culturel, plus complexe que par le passé.

La maîtrise de ces enjeux, notamment par les écoles, aiderait les jeunes immigrants à améliorer leurs performances scolaires. Dans la prochaine section, je vais examiner la question de la réussite scolaire des jeunes immigrants.

3. Réussite scolaire des enfants des familles immigrantes

J'avais évoqué le constat que les parents immigrants ont de grandes attentes à l'endroit de leurs enfants. L'arrivée au Canada représente pour beaucoup de familles l'espoir d'une réussite scolaire et sociale certaine pour leurs enfants. Ceci est d'autant plus vrai que quand un immigrant rate son intégration sociale dans la nouvelle société, il «compte sur ses enfants pour réussir là où il a échoué sur le plan économique » (Quell, 2002 :15). La réussite scolaire de leurs enfants est donc au cœur même du processus d'immigration de plusieurs familles. Nous verrons dans cette section quelques études portant sur la question de la réussite scolaire des enfants des immigrants.

Statistique Canada a publié en novembre 2001 une étude analytique sur «le rendement scolaire des enfants d'immigrants dans le réseau d'enseignement du Canada» (Worswick, 2001 :5). Cette étude analyse «les données des trois premiers cycles de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes» réalisée de 1994 à 1998. Dans cette étude,

> Le rendement scolaire est mesuré sous l'angle des capacités de lecture et de rédaction, des aptitudes en mathématiques et des aptitudes globales. Les évaluations que font les parents et les enseignants du rendement des enfants sont utilisées, tout comme les résultats d'épreuves organisées en bonne et due forme.

Selon cette étude, « les enfants d'immigrants réussissent en moyenne généralement au moins aussi bien que les enfants des citoyens nés au Canada.» (Worwick, 2001 :5). L'étude ajoute que les enfants d'immigrants francophones et anglophones ont un rendement scolaire encore plus élevé. De plus, le même auteur constate que le rendement des enfants des immigrants s'améliore avec le nombre d'années passées au Canada.

Mc Andrew (2001 : 80) évoque elle aussi la situation scolaire globalement favorable de l'ensemble de la population d'origine immigrée (au Québec), situation qu'on « cerne le plus souvent par les résultats aux examens ministériels ainsi que par les taux de diplomation au secondaire ». Elle ajoute cependant que ces données sont limitées par des « critères retenus pour la définition des clientèles cibles ». En effet, l'immigration n'est pas un bloc homogène. Les gens qui immigrent au Canada sont d'origines géographiques et sociales diverses. De plus, les raisons qui poussent les immigrants à choisir le Canada sont diverses. Et les parcours d'immigration eux-mêmes sont assez complexes. Ces aspects devraient être pris en compte dans l'explication de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants des immigrants.

D'ailleurs, compte tenu des nombreux problèmes d'adaptation et d'intégration à la société canadienne auxquels ces jeunes immigrants font face, on s'attendrait à ce qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés dans leur scolarité, contrairement aux résultats de l'étude de Worwick. Du reste, Lock et Hanvey (2000) ont fait ressortir que la plupart de ces jeunes immigrants font face « aux difficultés dans leurs travaux scolaires ». On pense ici aux situations d'échec que ces jeunes vivraient. Dans le même ordre d'idée, Kanouté (2002 :174) ajoute que « des jeunes originaires de l'Afrique subsaharienne et des Antilles ou du Maghreb…vivent des situations scolaires et identitaires difficiles. »

Dans les cas plus précis des réfugiés, Tardiff (1999 :54) fait ressortir que les membres de ces familles sont souvent séparés et que le processus de réunification peut prendre plusieurs années. Cette situation a des répercussions négatives sur la cohésion familiale. « Les enfants en arrivent à oublier le visage du parent absent…l'autorité parentale s'érode. » (1999 : 54) Les enfants qui rejoignent leurs parents plus tard auraient des difficultés certaines d'adaptation sociale et scolaire qui découleraient des difficultés de

vivre ensemble à la maison en autant que « le processus de réunification se répercute douloureusement sur la santé mentale des revendicateurs. » (Tardiff, 1999 ;54).

La majorité des jeunes et des parents impliqués dans ma recherche sont des réfugiés. On peut supposer qu'ils ont vécu ou vivent les situations difficiles décrites par Tardiff.

Chapitre III. Méthodologie

1. Introduction

Pour répondre à la question de recherche, « Quelles sont les conditions qui peuvent avoir un effet sur l'intégration à la vie scolaire et sur la réussite scolaire des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine dans une école secondaire francophone dans un milieu urbain en Alberta ? », j'ai utilisé trois méthodes d'enquête : le questionnaire, les entrevues dirigées et les groupes de discussion. Dans ce travail, il est question des relations sociales entre deux groupes communautaires unis par le destin et appelés à vivre ensemble. Les membres de ces deux communautés doivent faire des ajustements afin que cette vie commune soit plus harmonieuse.

Cette combinaison de méthodes a été utile pour contourner une difficulté propre à ma population cible. En effet, mon échantillon était composé d'à peu près 25 % d'enseignants et de 75% des personnes d'origine immigrante francophone africaine noire, c'est-à-dire, les jeunes et leurs parents. La plupart de ces derniers viennent d'un contexte qui ne valorise pas beaucoup les retombées des enquêtes de type sociologique. Nombreux s'y soustraient. Il m'a fallu ainsi développer plusieurs approches en vue de mieux cerner mon objet d'étude.

L'utilisation de la technique d'entrevue, qui permet de « recueillir des informations personnelles et à caractère intime sur un sujet donné » (Dagenais, 1991), et des groupes focus dans cette recherche m'a permis de faire tomber les barrières de méfiance si nombreuses. De plus, étant donné qu'il n'existe pas beaucoup de données spécifiques sur les immigrants francophones d'origine africaine en Alberta, la technique de l'entrevue s'est avérée très efficace en ce sens qu'elle est «un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche ». (Mace, Pétry; 2000)

Le groupe de discussion avec les jeunes a permis de créer une dynamique de groupe parmi eux de telle sorte qu'ils se sont sentis à l'aise et se sont mis à parler librement de leurs expériences. Je me suis servi du questionnaire pour récolter des informations plus générales étant donné qu'il s'agit d'un instrument permettant de « recueillir, de façon systématique, un ensemble d'informations pertinentes concernant l'objet étudié ». (Mace, Petry; 2000). Les données du questionnaire permettent de décrire mon échantillon et de confirmer certains résultats des groupes de discussion et des entrevues. Les informations recueillies à travers le questionnaire portent sur : les renseignements généraux ou sociodémographiques : (âge, sexe, lieu de naissance, itinéraire d'immigration, langues parlées aussi bien avant de venir en Albert qu'en Alberta.), l'environnement scolaire ou les expériences des jeunes à l'école, l'environnement familial, et enfin l'environnement social, c'est à dire, les relations en dehors de l'école et du cercle familial.

2. Élaboration de l'instrument de recherche

En me référant aux constatations de certains chercheurs (Ashworth, 1975 ; Lock et Hanvey, 2000, Camileri, 1985 ; Mc Andrew, 2001 ; Kanouté, 2002) et à mes propres expériences, j'ai retenu les quatre groupes suivants de facteurs ayant un impact sur l'intégration scolaire des jeunes impliqués dans ma recherche :

1. Ceux liés à l'école : les enseignants, les programmes d'étude, l'environnement scolaire, les autres élèves, etc
2. Ceux liés à la famille : sa situation sociale dans le pays d'origine, sa situation sociale au Canada, le niveau d'études des parents, leur implication à l'école, leur capacité à aider leurs enfants, leurs attentes, le parcours d'immigration de la famille
3. Ceux liés aux jeunes eux-mêmes : participation aux activités parascolaires, relation avec les pairs, assiduité, choc culturel, etc
4. Ceux liés à la société d'accueil : services existants, etc.

Pour élaborer le questionnaire proprement dit, j'ai rebaptisé ces quatre groupes de facteurs de la façon suivante : 1) renseignements généraux, 2) environnement scolaire, 3) environnement familial, 4) environnement social.

Une série de questions à poser lors des groupes de discussion et dans les entrevues dirigées a été développé à partir du questionnaire. Pour parvenir à des questions pertinentes, j'ai procédé à un regroupement des thèmes. (Voir annexe)

3. Collecte des données

3. 1 Questionnaire

Mon questionnaire était destiné uniquement aux jeunes de la septième à la douzième année fréquentant les écoles secondaires francophones que j'appellerai l'école *La Montage* et l'école *La Colline*. Il faudrait, ici, entendre le mot questionnaire comme « une série de questions structurées posées à des sujets choisis au hasard » (Dagenais, 1991).

Les jeunes étaient en effet les sujets principaux de cette recherche. Vingt neuf jeunes ont rempli le questionnaire, pas sans réticence. J'ai dû user de persuasion et jouer sur mes relations personnelles pour les mettre en confiance. Je me suis même déplacé au domicile de certains d'entre eux pour leur faire remplir le questionnaire en toute discrétion. Ceux-là estimaient qu'ils n'avaient rien à voir avec les immigrants bien que leurs parents en fassent partie, soit parce qu'eux-mêmes sont nés au Canada, soit parce qu'ils sont arrivés au pays très jeunes.

La plupart des élèves qui ont répondu au questionnaire fréquentent l'école La Montage. Celle-ci accueille une quarantaine d'élèves d'origine africaine (congolaise, rwandaise, somalienne, etc). Seul un élève de l'école La Colline a répondu au questionnaire. Il faut dire que j'ai reçu beaucoup d'encouragement et de soutien de la part de l'école La Montage, autant du personnel enseignant que de la direction, pour réaliser cette étude. De

plus, ma présence au sein de cette école comme suppléant a grandement facilité mon travail d'enquête.

3. 2 Groupes de discussion

Cinq groupes de discussion au total ont été réalisés : trois avec les jeunes, un avec les enseignants et un autre avec les parents.

J'ai rencontré trois groupes de jeunes. La première rencontre a regroupé treize jeunes dont quatre garçons et neuf filles tous des 11^{e} et 12^{e} année. Cette rencontre s'est tenue grâce à l'obligeance de l'un de leurs professeurs qui m'a laissé toute une période de son cours. Les jeunes ont eu quelque mal à entrer dans la conversation mais au bout d'une dizaine de minutes, la confiance était totale et les jeunes s'exprimaient librement. La rencontre avec un second groupe de neuf jeunes, toutes des filles, s'est faite grâce à une promesse de per-diem de 5.00$/jeune que j'ai consenti. Cette rencontre s'est aussi déroulé à l'école et la plupart des participants avaient d'ailleurs pris part à la première rencontre. La conversation ici a été beaucoup plus libre et spontanée. Un dernier groupe de discussion a été formé de deux jeunes (un garçon et une fille) que j'ai rencontrés à leur domicile. Il faut noter que tous les jeunes rencontrés lors des groupes de discussion avaient rempli le questionnaire et qu'ils étaient tous arrivés au Canada à l'adolescence.

Rencontrer les enseignants n'a pas été facile. On était au début du mois de juin et les examens approchaient. Seuls trois enseignants, tous professeurs du second cycle, ont accepté de me rencontrer et ce, au sein de leur école et les échanges ont été très francs et très cordiaux.

J'ai fait un seul groupe de discussion avec deux parents et la rencontre s'est déroulée à l'heure du lunch.

3. 3 Entrevues individuelles

Je me suis déplacé pour réaliser des entrevues individuelles avec cinq parents chez eux et à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Ce sont tous des parents que je connais personnellement.

4. Contraintes

Selon une étude menée dans le domaine de l'éducation en Alberta en 2003, la clientèle scolaire immigrante francophone est maintenant très diversifiée en milieu urbain. Les jeunes des familles immigrantes viennent de pays comme la Somalie, le Burundi, Madagascar, le Rwanda, la République Démocratique du Congo, Haïti, l'Éthiopie, etc. Il m'avait été vivement conseillé de rencontrer les élèves dans leurs écoles respectives pour leur faire remplir le questionnaire. Les groupes de discussion devaient également se faire dans les écoles. Cela, pensait-on, permettrait de sécuriser les parents et rejoindre un grand nombre d'élèves d'origines africaines diverses.

Les demandes de permission accompagnées d'une lettre des autorités scolaires avaient été envoyées aux parents par l'intermédiaire des écoles.
Au bout d'une semaine d'attente, je n'avais reçu aucune réponse. C'est ainsi que l'administration de l'école La Montagne m'a conseillé de contacter moi-même les parents et d'essayer de les convaincre d'impliquer leurs enfants dans la recherche. En agissant de la sorte, je n'ai pu rejoindre que les jeunes des parents avec lesquels j'avais des affinités. La plupart d'entre eux sont d'origine congolaise ou rwandaise. Ce qui, notons-le, est très représentatif de la population scolaire immigrante au sein de cette école.

Faire un groupe de discussion avec les parents a été beaucoup plus difficile que je ne l'avais pensé au départ, les emplois du temps des uns et des autres étant difficiles à concilier.

Les entrevues individuelles ont été rendues nécessaire par la difficulté de constituer des groupes de discussion formés de parents. Mentionnons également la méfiance qu'ont eu

certains des parents à parler des problèmes personnels de leurs enfants en présence d'autres personnes.

Les trois enseignants que j'ai rencontrés avaient toujours eu des élèves d'origine immigrante dans leurs cours. Ils tenaient à exprimer leur point de vue sur ce qu'ils ressentent vis-à-vis de cette tranche de la population scolaire. Ces enseignants m'ont vivement recommandé de rencontrer des enseignants du premier cycle du secondaire. Malheureusement, cela n'a pas été possible en raison de l'arrivée de la fin de l'année scolaire.

Dans le prochain chapitre, je vais présenter les données de cette étude. Celles-ci seront regroupées autour de six facteurs qui semblent influer sur l'intégration scolaire ou la réussite scolaire des jeunes. Ces facteurs sont : l'implication des parents, le contact des cultures, la pauvreté, l'influence des enseignants, le système scolaire et l'influence des pairs. Je traiterai ces thèmes en exploitant les données recueillies pendant les entrevues et les groupes de discussion avec les jeunes, les parents et les enseignants. J'aurai recours aux données du questionnaire pour appuyer certaines de mes affirmations et pour décrire mon échantillon.

Chapitre IV : Résultats de la recherche

1. Introduction

Il est à noter que quand un jeune immigrant arrive au Canada, il doit chercher à s'intégrer à la société, c'est à dire, se conformer aux normes sociales et s'y ajuster surtout en milieu scolaire. En effet, l'école est le plus souvent un passage obligé pour le jeune immigrant. Mais l'école est un milieu social qui a ses propres règles. Celles-ci ont comme objectif de préparer le jeune à devenir bon citoyen. Aussi, en plus des normes de la société au sens large, le jeune immigrant doit respecter les normes propres au monde scolaire. Celles-ci peuvent être : le respect de l'heure, des routines et de la hiérarchie, l'apprentissage des règles de vie et de leur signification (respect mutuel, respect des biens et des personnes, importance de l'effort pour réussir). L'intégration sociale à l'école est un processus qui permet au jeune immigrant de se familiariser avec son nouveau milieu.

Il ressort de mes données et de l'expérience vécue par un jeune immigrant[11] que le succès académique est généralement fonction de l'intégration sociale à l'école. L'inverse peut aussi être vrai dans la mesure où un jeune immigrant qui obtient de bons résultats académiques dès son arrivée à l'école aura moins de difficulté à s'intégrer socialement. Il sera facilement accepté par ses pairs et surtout par son ou ses enseignant(s). Toujours selon ma recherche, il est ressorti qu'un jeune immigrant qui est bien intégré socialement n'aura pas de mal à s'intégrer à son école et vice versa. Le succès scolaire et l'intégration sociale favorisent l'intégration scolaire. D'autres facteurs qui favoriseraient l'intégration scolaire du jeune immigrant seraient :

---

[11]Spence (1999 :38) raconte que ses premiers jours d'école au Canada avaient été difficiles. Les autres élèves l'ont tout de suite rejeté parce qu'il était le seul noir de sa classe et pire, il était habillé en veste et cravate et parlait anglais avec un accent britannique. Il devint la risée de tous les élèves et dut subir de l'intimidation. Il dit qu'il gagna le respect et l'adulation de ses condisciples et de ses enseignants quand il marqua six fois au cours d'une partie de soccer et contribua à la victoire de son équipe. Il devint l'un des meilleurs joueurs de soccer de sa classe et de son école. Son assurance augmenta aussi bien en sport qu'académiquement et socialement. Il se fit alors de nombreux amis. Cette expérience contribua à son intégration sociale définitive à l'école.

a. L'implication des parents dans les études de leurs enfants notamment leur capacité et leur disponibilité à les aider sur le plan académique ;
b. Le contact qui existe entre les différentes cultures à l'école ;
c. La situation socio-économique des familles ;
d. L'influence que les enseignants ont sur ces jeunes ;
e. Le système scolaire notamment en ce qui concerne les programmes d'études ;
f. L'influence des pairs.

Il est également ressorti de mes données que si un jeune immigrant est bien intégré socialement à son école, il se considère comme membre de la communauté scolaire. Ce sentiment d'appartenance le libère de certaines contraintes qu'il éprouverait à prendre part aux diverses activités parascolaires. Notons que celles-ci ont comme objectifs de favoriser la socialisation et de permettre une plus grande ouverture d'esprit.

Dans un premier temps, je vais discuter des facteurs qui ont une influence sur l'intégration scolaire des jeunes. Pour ce faire, je vais m'appuyer sur les transcriptions des entrevues et des groupes de discussion et comparer les points de vue des parents, des jeunes et des enseignants. Les questions posées lors de ces entrevues et groupes de discussion sont présentées en annexe de cette thèse. Les jeunes dont il est question dans cette section sont tous arrivés au Canada à l'adolescence et sont au second cycle du secondaire. Dans un second temps, j'utiliserai certaines réponses aux questionnaires pour confirmer les résultats des groupes de discussion et des entrevues. Il sera donc question dans ce qui suit d'analyser les points de vue des intervenants sur les différents facteurs qui ont une influence sur l'intégration scolaire des jeunes. Le premier de ces facteurs est la réussite académique.

2. Entrevues et groupes de discussion

2. 1 Succès académique des jeunes

Plusieurs recherches (Worswick, 2001 ; Mc Andrew, 2001) tendent à prouver que les enfants des immigrants réussissent à l'école en moyenne aussi bien que les enfants des personnes nées au Canada. La réussite à l'école dont il est question ici est synonyme de réussite académique. Mc Andrew (2001 : 80) est plus explicite parce qu'elle parle des résultats aux examens ministériels et de taux de diplomation, c'est à dire, du nombre de jeunes qui obtiennent leur diplôme. Il s'agit donc d'une question de notes. Cette définition du succès académique est similaire à celle reçue des parents rencontrés dans le cadre de cette étude. Pour leur part, les enseignants en donnent une définition plus complète.

En Afrique, la réussite à un cours équivaut à obtenir une note égale ou supérieure à 50%. La même chose pour un examen. Pour passer en classe supérieure, un élève doit obtenir une moyenne générale égale ou supérieure à 50% et ceci quelle que soit la méthode utilisée pour évaluer cet élève. Au Congo, un élève qui, à la fin de l'année, obtient une moyenne générale de 50% ou plus mais qui échoue dans les matières principales (mathématiques, français, sciences, etc) doit subir un repêchage[12] dans ces matières. Un nouvel échec est souvent synonyme de redoublement, c'est à dire, de la reprise du cours.

Or, selon une enseignante d'Edmonton impliquée dans cette recherche, la réussite scolaire est d'abord une question du développement de la compréhension des attentes de l'enseignant et de l'amélioration des habiletés et des connaissances de l'élève. Le changement dans les notes ne vient qu'en dernier lieu. C'est peut-être à cause de cela que le système de redoublement de classe n'existe pas en Alberta. Selon les notes que l'élève obtient et les habiletés qu'il développe pendant ses études secondaires, il peut, à la fin de celles-ci, s'orienter vers la voie académique (université), se diriger vers des études collégiales ou intégrer directement le marché de l'emploi. On peut comprendre la

[12] Refaire un examen si on a obtenu une note de moins de 50 % dans ce cours.

divergence qui existe entre les attentes des parents et les pratiques de l'école ici en Alberta.

Mes données suggèrent qu'en Alberta, l'inexistence du système de redoublement désarçonne plus d'un parent immigrant et plusieurs jeunes immigrants. Lors des discussions informelles dans la communauté africaine, certains parents se demandent pourquoi des enfants africains qui ont parfois des notes inférieures à 50 % vont en classe supérieure. Pire encore, les cérémonies grandioses de graduation en douzième année sont considérées à tort par certains parents congolais comme l'achèvement avec succès des études secondaires. En Afrique et principalement au Congo, ce genre de cérémonie est plutôt réservé à l'obtention des diplômes universitaires. À Edmonton, certains parents africains se demandent d'ailleurs pourquoi, après les fastes des cérémonies de graduation, certains de leurs enfants sont souvent obligés de revenir au secondaire pour, dit-on, compléter des crédits. On s'attendrait plutôt à ce qu'ils entament directement des études post-secondaires.

Dans cette section, il sera question des points de vue des parents, des jeunes et des enseignants. Chaque groupe a non seulement fait une comparaison entre la situation en Afrique et la situation au Canada (Alberta) mais également a tenté d'expliquer les deux réalités en question.

Il a été demandé d'abord aux parents de comparer la réussite scolaire de leurs enfants avant et après leur arrivée en Alberta pour donner une idée de la progression ou de la régression de ces jeunes sur le plan scolaire. Il convient ici de distinguer deux groupes de parents, celui des parents venus directement d'Afrique et celui des immigrants qui sont passés par une autre province canadienne en l'occurrence le Québec et l'Ontario. Il faut signaler aussi que certains des enfants impliqués dans cette recherche sont nés au Canada. Dans les deux groupes de parents, soit ceux ayant transité par Montréal et ceux venus directement en Alberta, la plupart estiment que leurs enfants nés en Afrique réussissaient bien dans leur pays d'origine. Les parents expliquent cela par le fait que les jeunes étaient

habitués à l'environnement dans lequel ils vivaient. Ils semblent également indiquer que le type d'enseignement et le suivi des élèves y étaient pour quelque chose. Certains disent que leurs enfants fréquentaient des écoles privées.

Parent A : Ils réussissaient bien, ils pouvaient montrer ce qu'ils avaient appris, ils obtenaient au-delà de 70%, ce qui était une bonne moyenne dans leurs écoles. Ces résultats sont liés au système d'enseignement dans lequel ils ont vécu, l'environnement dans lequel ils ont vécu ou ils sont nés et [à quoi ils étaient] habitués. Le système scolaire était adapté au milieu dans lequel ils ont vécu, l'enseignant passait beaucoup de temps avec l'élève, et puis, il essayait de se rassurer que tout ce qu'il enseignait était bien reçu par l'élève.

Un parent a reconnu cependant les difficultés liées à l'environnement socioéconomique en République Démocratique du Congo et a relativisé la réussite de ses enfants en Afrique. À son avis, ses enfants auraient pu très bien réussir n'eût été ces conditions de vie difficiles.

Parent B : Là-bas en Afrique, les professeurs ne sont pas motivés vu qu'ils ne sont pas bien payés. Sinon, les étudiants [mes enfants] auraient pu réussir très bien

Les parents des quelques enfants qui ont transité par Montréal disent que ces derniers n'ont connu aucun problème (scolaire) à leur arrivée dans cette ville. Cette affirmation semble bien cadrer avec les propos de certains parents indiquant que ces jeunes réussissaient bien leurs études au Congo. De plus, la présence de la langue française jouerait un certain rôle positif.

Parent C : À Montréal, ils ont bien passé [réussi aux] les tests. Même sans bulletins[13] comme cela a été le cas pour l'un de mes enfants.

Parlant de la réussite académique de leurs enfants dans les écoles secondaires francophones ici en Alberta, deux situations se présentent. Certains enfants sont, selon

[13] Certaines familles ont quitté précipitamment leur pays d'origine et n'ont pas eu le temps d'emporter tous les papiers nécessaires notamment les bulletins des notes des enfants. Il s'agit ici des familles qui sont arrivées au Canada comme réfugiés. Ce qui est le cas de la plupart des familles impliquées dans cette recherche.

leurs parents, excellents. À cela plusieurs raisons sont évoquées : bon encadrement des parents à domicile, enfants nés ou étant arrivés très jeunes au Canada[14], implication de certains parents dans les écoles de leurs enfants.

Parent D : Excellente, [la réussite]. Il [l'enfant] reçoit la même motivation des parents, le même encadrement, nous avons une meilleure communication avec ses enseignants, nous communiquons beaucoup avec lui et il [l'enfant] est devenu plus conscient de ses responsabilités. Nous avons toujours souhaité trouver le temps de nous impliquer en donnant un peu plus d'heures pour le bénévolat, mais les horaires du travail nous font défaut.

Toujours selon les parents, d'autres jeunes rencontrent des difficultés sur le plan scolaire ici en Alberta. En expliquant cette deuxième situation, les parents semblent prétendre que le niveau scolaire est bas en Alberta. Si cela avait été le cas, leurs enfants seraient plutôt brillants sur le plan académique. Cette contradiction relèverait d'une certaine méconnaissance du système scolaire albertain par certains parents. On sait combien ce système peut être complexe, même pour les personnes nées en Alberta, on comprend aisément les difficultés devant lesquelles se trouvent les parents africains. L'un d'eux l'a d'ailleurs reconnu et a avoué qu'il n'avait pas beaucoup de connaissances sur cet environnement (système), ce qui, selon lui, l'empêchait d'aider son enfant.

Toujours sur la question des contre-performances, d'autres raisons invoquées par les parents sont: interruptions scolaires dûes aux problèmes sociopolitiques en Afrique et déstructuration du tissu familial qui a diminué les rôles des parents, ceux-ci ne se sentent presque plus comme des modèles pour leurs enfants.

Parent E : Les autres [enfants] ont peut-être connu des problèmes au pays, il y a eu l'interruption. Est-ce parce que le pouvoir même du père a diminué [au Canada]. Il y a eu beaucoup d'interférences. Je pense que leur réussite dépend des modèles qu'ils se font.

Parent F : La troisième, ce n'est pas bien. Pour elle, je ne sais pas pourquoi elle ne réussit pas, la motivation, le fait de ne pas comprendre la matière peut-être. Le niveau ici est trop bas. Ici on ne reprend pas de classe, ce qui n'est pas le cas au Congo ou on reprend même certaines matières qu'on n'a pas réussies.

[14] Ceux-ci ont rempli le questionnaire mais n'ont pas participé aux groupes de discussion

Parent G : Moyenne [réussite] moins satisfaisante, c'est peut-être le changement. Le milieu de la famille, du travail. L'environnement à l'école, on n'a pas beaucoup de connaissances sur cet environnement [scolaire]. À la maison, il n'a pas autant d'assistance qu'avant [de venir au Canada], on n'a pas souvent le temps de jouer son rôle de tuteur.

Parent H : Je ne parlerai [pas] en termes de réussite, parce que mes enfants sont dans une phase d'adaptation, ils viennent d'arriver. Les notes sont moyennes pour eux. Certainement qu'ils fournissent beaucoup d'efforts. Je n'ai pas d'éléments pour juger une réussite mais je mets cela sur le compte de l'adaptation. Une fois cela terminé, je pourrai parler en terme de réussite.

Ces propos des parents résument une certaine angoisse qu'ils éprouvent vis-à-vis de la question de la réussite de leurs enfants. Les parents se rendent compte que celle-ci, dans le système scolaire albertain et à l'école francophone en particulier est loin d'être acquise. On sent de l'amertume et beaucoup de déception bien qu'il y ait tout de même de l'espoir.

Pour leur part, les jeunes ont tour à tour parlé aussi bien de la rigueur du système scolaire albertain que de la liberté qu'on y trouve, sans oublier l'incontournable question de l'anglais, comme facteurs qui influencent leur réussite scolaire. Ils ont d'abord reconnu qu'en Afrique, ils réussissaient bien et ont évoqué pour cela les mêmes raisons que leurs parents. Certains jeunes ont mentionné qu'il y a beaucoup de rigueur dans les écoles du Congo. En effet, au Congo en particulier et en Afrique en général, certains manquements aux règlements scolaires sont sanctionnés par des punitions. Ces manquements sont: le non port de l'uniforme, une absence en classe non motivée, un retard aux cours non motivé, bavardage pendant les cours, travaux scolaires non rendus, etc.

La réalité est que ces jeunes, tout comme leurs parents, semblent avoir une connaissance limitée du fonctionnement du système scolaire albertain et ne semblent pas adaptés à ce système. On pourrait aussi dire que le système n'est pas adapté aux immigrants. Cette mauvaise adaptation semble conduire les jeunes vers l'échec académique. En effet, contrairement à la situation en Afrique où l'élève attend tout de son professeur et où le professeur est considéré comme le détenteur du savoir, l'élève albertain et canadien est

responsable de son apprentissage. Cet élève albertain dispose d'un éventail d'outils et de ressources (bibliothèque, Cdrom, Internet, etc.) mis à sa disposition et c'est à lui de savoir les utiliser pour récolter l'information dont il aurait besoin, quitte à aller chercher de l'aide s'il le faut. Le rôle de l'enseignant se limiterait à organiser les connaissances. Or, à mon avis, la liberté dont il est question en Alberta n'est qu'apparente car le système d'enseignement en Alberta est basé sur la responsabilisation de l'élève. Un jeune qui ne sait ou ne comprend pas, court vers l'échec. C'est ce qui arrive aux jeunes africains.

Élève A : Moi, je réussissais très bien [au Congo]. Là-bas au Congo, il y avait plus de règlements, les professeurs étaient très sévères, les élèves n'avaient pas le droit de faire ce qu'ils voulaient. On avait peur de couler [échouer] de repêcher. Ici [en Alberta], on ne te force pas, si tu ne veux pas, on ne te force pas. Ici, il y a plus de liberté.

D'autres raisons que les jeunes ont invoquées pour expliquer leurs contre- performances sont : des cours qu'ils n'aiment pas, les cours qu'ils ne comprennent pas, le système qui ne leur semble pas bon, etc.

Élève B : Avant de venir en Alberta, je réussissais très bien, la seule différence avec ici c'est le système qui n'est pas vraiment bon, tu peux aller en 11e ou 12 avec 10 %. Pour nous les immigrants, ce système n'est pas bon.

Élève C : Je réussis dans la moyenne [50 %] parce qu'il y a d'autres cours que je ne réussis pas. Il y a une différence entre les cours ici et au Congo. L'année prochaine, je réussirai. Je vais changer mon comportement, mon attitude en classe. Le prof enseigne, tu dors ou tu parles avec tes amis, ça dérange le prof, il n'explique même pas bien.

Une élève qui est passé par Montréal dit que ses notes ont baissé. Son objectif en venant en Alberta était d'apprendre l'anglais mais elle se retrouve à parler tout le temps en lingala[15] Est-ce cela qui est à l'origine de sa contre-performance ?

Élève D : À Montréal, je réussissais très, très bien. Arrivé ici, tout a baissé, je ne sais pas pourquoi. Là-bas à Montréal, la différence est qu'il y avait des congolais qui

[15] Langue nationale parlée en République Démocratique du Congo.

parlaient lingala. Parfois c'est bon, parfois pas. Ici, je veux améliorer mon anglais mais je rencontre le lingala. [je rencontre d'autres congolais]

Un autre qui a transité par Montréal a eu le temps de s'acclimater, autrement dit, il s'est habitué au système scolaire canadien.

Élève E : Mes notes étaient un peu basses, venant d'Afrique quand je suis arrivé à Montréal, je trouvais qu'il était difficile de comprendre le professeur. Plus je m'habituais, je réussissais mieux.

La question du choc culturel est palpable ici. Celui-ci semble entraîner une certaine démotivation scolaire qui, elle-même, conduit vers l'échec scolaire. En effet, à leur arrivée au Canada, les jeunes ont à apprendre une nouvelle culture, à l'assimiler et à y inclure de nouvelles connaissances.Cet apprentissage se fait en grande partie à l'école où les jeunes passent le plus clair de leur temps. En Alberta s'ajoute la question de l'anglais qui constitue une barrière de plus alors qu'à Montréal, la présence du français semble atténuer quelque peu ce choc culturel. Non seulement les jeunes qui sont passés par Montréal se sentent-ils à l'aise sur le plan social mais aussi, ils semblent avoir de meilleurs résultats scolaires.

Sur cette question de la réussite scolaire, les enseignants ont, dans leurs propos, fait d'emblée une distinction entre les jeunes qui arrivent directement d'Afrique et ceux qui ont transité par le Québec. Ils estiment que les jeunes qui connaissent le plus de difficultés sur le plan académique sont ceux qui arrivent directement d'Afrique à l'âge de l'adolescence. Selon les enseignants, ces jeunes ont eu un parcours académique que personne (au niveau de l'école) ne connaît. De plus, les enseignants insistent sur l'instabilité politique et la situation de guerres qui prévaut dans certains pays d'origine de ces jeunes. Ces situations n'ont pas favorisé une scolarité normale pour certains des jeunes. On pourrait dire que ces jeunes ont eu une scolarité en *dents de scie*. Les enseignants constatent d'ailleurs que ces jeunes arrivent ici avec un grand retard académique : ils ont des difficultés en lecture, en écriture, en compréhension. Ils ont également des problèmes pour l'utilisation de l'outil informatique.

Enseignant A : Ils arrivent ici avec un retard académique, pas du tout le même niveau d'instruction. [Chez] ceux qui arrivent de Montréal et qui sont passés par l'éducation des adultes ou une scolarité, l'écart est moins grand. Les filles ont plus de difficultés, même [avec] la langue.

Les enseignants invoquent également le manque de motivation chez ces jeunes. Rappelons que les jeunes en avaient également parlé. Ce manque de motivation constaté par les uns et les autres serait dû aux mauvais résultats obtenus par les jeunes, des mauvais résultats eux-mêmes imputables à une mauvaise adaptation scolaire. De plus, le fait constaté par les enseignants que les filles ont plus de difficultés académiques que les garçons, pourrait être expliqué par le fait que ce sont elles qui, dans la plupart des familles africaines, assument les taches ménagères. Cependant, je n'ai pas fait d'investigation à ce sujet. Les enseignants semblent conscients et informés des difficultés académiques des jeunes d'origine africaine mais manifestent leur impuissance à trouver des solutions.

Enseignant B : D'un certain point de vue, je connais un peu ce qui se passe en Afrique : le génocide rwandais, le conflit au Congo ou dans certains pays africains. Des fois, je ne connais pas exactement l'histoire de l'enfant, je ne sais pas d'où il arrive. C'est difficile pour moi de comprendre que cet enfant a vécu des choses, a vu des choses affreuses. Du point de vue de son éducation, je ne sais pas ce qu'il a fait de l'âge de six à quinze ans. Il arrive dans un cours qu'il trouve très difficile.

La question de l'adaptation au système scolaire est évoquée ici de façon explicite par les enseignants pour expliquer l'échec scolaire des jeunes immigrants africains. Les enseignants sont bien intentionnés et ont une compréhension générale de la question parce qu'ils constatent bien l'échec de ces jeunes d'origine africaine. On note une certaine frustration et un sentiment général d'impuissance face à ces difficultés académiques qui semblent chroniques.

Enseignant C : Même s'ils parlent français, moi, je ne comprends pas toujours la façon dont ils s'exprimaient. C'est la même chose avec l'anglais.

Enseignant D : Le nombre d'élèves africains qui lisent des livres ou des romans ou le journal, je n'en ai pas vu. Une élève a dit que son frère à la maison lui

dit de lire pendant une demi-heure à chaque fois et elle fait semblant de lire. Les élèves canadiennes c'est pareil mais [la proportion de] ceux qui ont des difficultés avec la compréhension, l'écriture n'est [pas] nécessairement si élevé, [les élèves africains] ne lisent pas, n'ont pas le vocabulaire.

Parallèlement, les enseignants se gardent de mettre tout le monde dans le même panier. Pour eux, les jeunes qui viennent de Montréal font la différence au point de vue académique. Les enseignants s'attendent également à ce que les jeunes qui ont commencé leurs études élémentaires en Alberta aient de meilleurs résultats scolaires. Ceci s'explique par une meilleure connaissance du système scolaire canadien et albertain et une meilleure adaptation sur le plan social..

Enseignant E : C'est à espérer que quand on parle de ces choses-là, les enfants qui sont à l'élémentaire auront moins de problèmes de réussir. Ils vont mieux s'adapter… Ceux qui obtiennent les 80 ou 75% sont ceux qui ont été à Montréal et qui se sont adaptés. Ceux qui ne réussissent pas sont ceux qui viennent d'arriver ou ont un emploi à temps partiel, après l'école. Il y a le manque de volonté aussi.

Interprétation

Il apparaît que les jeunes impliqués dans cette étude, principalement ceux qui ont participé aux groupes de discussion, rencontrent beaucoup de problèmes sur le plan académique. Au dire des enseignants, des parents et même des jeunes eux-mêmes, beaucoup sont en situation d'échec. La mauvaise adaptation sociale à l'école semble en être la principale cause. Il y a une contradiction avec les recherches antérieures qui stipulent que les enfants des immigrants réussissent à l'école en moyenne aussi bien que les enfants des personnes nées au Canada. Cette contradiction vient du fait que les chercheurs ont tendance à mettre tous les immigrants dans le même panier. En effet, les personnes qui ont été contraintes de quitter leur pays, souvent en laissant derrière elles des situations confortables rencontrent beaucoup de difficultés à s'adapter à la nouvelle société. On constate que les parents sont parfois partis de leur pays d'origine sans emporter les bulletins de notes de leurs enfants. Ce qui témoigne d'un départ plus que précipité. Cette situation semble être le cas des jeunes et des parents rencontrés dans le

cadre de cette recherche. On peut supposer que la situation sociopolitique dans leurs pays d'origine n'a pas été propice à une bonne préparation au départ.

Ce départ précipité et involontaire semble pour quelque chose dans la mauvaise intégration scolaire des jeunes issus de ces familles, surtout ceux qui sont arrivés en Alberta à l'adolescence. La question de l'anglais, langue de socialisation en Alberta, n'arrange pas cette situation. Les jeunes qui sont passés par le Québec semblent avoir eu le temps de s'acclimater grâce notamment à la présence du français. Soulignons également que la faible densité de la population immigrante francophone africaine en Alberta est un facteur qui empêche une bonne intégration scolaire. Nonobstant ces obstacles, on peut se demander ce que les parents eux-mêmes font pour aider leurs enfants. C'est le sujet de la prochaine section.

2. 2 Implication des parents dans les études de leurs enfants

Les enfants dit-on, apprennent par l'exemple. Selon Flaxman et Inger (1992 :1), « toutes les études sur l'implication parentale montrent que plus l'implication scolaire des parents se fait de façon soutenue, plus positifs sont les effets sur la réussite scolaire de leurs enfants »[16] (traduction libre)

En Afrique, l'école n'est pas un milieu ouvert au public. C'est une affaire des professionnels de l'éducation que sont les enseignants et les directeurs d'école. D'ailleurs, toutes les écoles sont entourées de hauts murs pour parer le vandalisme. Mais ces murs de clôture symbolisent le fait que ce qui se fait à l'intérieur de l'école ne regarde que ceux qui y travaillent. Cette situation est un héritage de l'époque coloniale où les autorités scolaires n'ont que très peu favorisé l'implication des parents dans les études de leurs enfants. À cela, plusieurs raisons : le faible niveau de scolarité qu'avaient la plupart des parents à l'époque, l'éloignement des écoles dans les milieux ruraux, le vandalisme dans les grandes villes, etc. En Afrique, l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants n'est pas nécessairement inscrite dans les mœurs et ne se fait

[16] All studies of parental involvement show that the more parents participate in a sustained way, the more positive the effect on their children's educational achievement

que très exceptionnellement ou du moins pas comme on l'entend au Canada. Par exemple, les parents ne se rendent à l'école de leurs enfants que quand ils y sont appelés ou au début et à la fin de l'année : pour y inscrire leurs enfants et pour y chercher les bulletins de notes. Faire autrement serait vu comme un manque de respect vis à vis des enseignants. Cette implication peut prendre aussi la forme de payement de certains frais de scolarité à moins qu'il s'agisse des parents plus fortunés qui arrivent à engager des tuteurs ou répétiteurs des cours pour leurs enfants. Notons que cette façon de faire ne constituerait pas un handicap à la réussite scolaire des enfants en Afrique.

De façon générale, les parents immigrants africains ne s'impliquent pas beaucoup dans l'éducation de leurs enfants. Certains ont même perdu le peu d'habitude de le faire qu'ils avaient en Afrique. Leur héritage culturel y est sans doute pour quelque chose mais c'est surtout à cause du processus d'immigration. En effet, celui-ci leur impose des contraintes que beaucoup n'avaient pas en Afrique : horaires de travail difficiles, établissement d'un nouveau foyer, redéfinition du statut des parents, déclassement professionnel, etc. D'ailleurs, selon une étude menée à Toronto (Farmer, Kabeya, Labrie et Wilson 2003 :18), « La question de la participation des parents issus de l'immigration au sein des systèmes scolaires n'a que très peu retenu l'attention jusqu'à présent, sinon pour souligner une participation jugée faible ou inexistante ». Les mêmes auteurs soulignent les conséquences négatives que peuvent entraîner cette sous-participation non seulement pour le succès scolaire des jeunes mais aussi pour la formation d'une relève enseignante parmi les jeunes issus des familles immigrantes.

Dans la présente étude, les parents, les jeunes et les enseignants ont donné leur point de vue sur cette question.

Quand ils arrivent ici en Alberta, certains parents africains perpétuent une culture de non participation qu'ils ont eux-mêmes connue tandis que d'autres essaient de s'adapter tant bien que mal en s'impliquant dans les études de leurs enfants.

Beaucoup des parents que j'ai interrogés se sont dits capables d'aider leurs enfants sur le plan scolaire. La plupart étaient détenteurs d'au moins un diplôme universitaire. De plus, ils se sont dits prêts à le faire. Ils sont cependant handicapés par le manque de temps, la méconnaissance du système scolaire albertain et l'absence de ressources financières. Étant donné qu'ils occupent souvent des emplois mal payés ou sont aux études, ils sont obligés de travailler plusieurs heures. Ce qui leur laisse peu de temps à consacrer à leurs enfants comme l'a reconnu ce parent.

Parent A : C'est souvent difficile, parce que je n'ai pas un métier qui me laisse assez de temps pour m'en occuper. Mais j'ai un peu de temps et en utilisant leurs manuels, je suis capable de les aider. J'en suis capable. Je ne peux les suivre de près chaque jour ou chaque semaine à cause des circonstances de la vie.

Le même parent explique un peu mieux ce qu'il entend par *circonstances de la vie* :

> Il faut travailler pour les faire vivre, quand vous travaillez pour peu d'argent, vous devez faire beaucoup plus d'heures. Les heures où vous devez être à la maison, vous êtes au travail. Si j'avais l'horaire normal de travail, je pouvais rester à la maison, m'occuper des enfants.

Ce qui signifie que la venue au Canada s'est traduite par un reclassement vers le bas. Les parents auraient du mal à retrouver les postes et les ressources qu'ils avaient en Afrique. Ils sont condamnés à faire des petits boulots mal payés. Certains parents ne sont pas souvent à la maison et le peu de moyens financiers dont ils disposent sont rarement consacrés à aider leurs enfants sur le plan scolaire (acheter des livres…) voir parascolaires. Cette situation aurait un impact négatif sur l'intégration scolaire de leurs enfants, les conduisant vers l'échec scolaire. Les propos des enseignants viennent confirmer ce point de vue.

Les enseignants disent ne pas savoir ce qui se passe dans les familles africaines. Ils constatent que les parents d'origine immigrante africaine ne s'impliquent pas dans les études de leurs enfants et ne participent pas beaucoup aux rencontres avec les enseignants même si leurs enfants sont en situation d'échec scolaire. Les enseignants se demandent aussi si les jeunes montrent leurs bulletins aux parents.

Enseignant A : Je ne sais pas ce qui arrive à la maison. Mais d'après les résultats sur les bulletins de certains élèves où j'avais sollicité une rencontre avec les parents, je ne l'avais pas eue. Pour un autre élève dans mon cours d'anglais, j'ai essayé de téléphoner à la maison trois fois [à] l'administration aussi, pour savoir, parce que l'élève ne venait pas en classe et ne complétait pas ses travaux, [mais] on ne peut contacter la maison, pas de répondeur, pas d'autres numéros. Pourtant quand il y a une note de 30 ou 40 sur un bulletin, c'est peut-être un signe qu'on devrait travailler ensemble.

Selon d'autres enseignants, il existe une bonne volonté chez certains parents qui viennent aux rencontres parents-enseignants. Cette bonne volonté devrait être encouragée par un travail d'établissement des liens entre l'école et les familles immigrantes.

Enseignant B : J'ai eu des parents africains qui venaient aux rencontres des parents. Mais ils ne viennent pas nécessairement beaucoup.
Peut-être en travaillant de plus prêt avec les parents, avec le travail que vous [Victor] faite, il y a des problèmes qui sont d'une grande importance que l'école doit adresser, que la communauté doit adresser. Espérons que ce que vous [Victor] faites puisse aider.

Les propos des enseignants sont venus quelque peu confirmer ceux des parents. Quant à ceux des jeunes, ils semblent plus nuancés. La plupart des jeunes qui ont participé aux groupes de discussion ont dit non seulement que leurs parents sont capables de les aider mais qu'ils le font, effectivement, en cas de besoin. Il faut dire que la question portait sur l'aide aux devoirs et non sur l'implication entendue dans un sens plus large qui comprendrait, par exemple, la participation aux activités de l'école. Il importe de noter que les tentatives faites pour offrir l'aide en question peuvent parfois être ratées, ce qui témoigne des relations difficiles que certains parents entretiennent avec leurs enfants. Mais ceci dépasse le cadre de la présente étude.

Jeune A : Mon père est très fort.[17] Je peux lui demander à m'aider mais quand il m'aide, moi et lui on ne s'entend pas. Il m'aide en criant. Moi si tu m'apprends pour mon bien en criant, on ne va pas s'entendre. Quand j'ai besoin d'aide, je ne lui demande pas.

Interprétation

Dans le contexte canadien, C'est une obligation sous-entendu des parents d'accompagner leurs enfants dans leurs activités de tous les jours. La participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants fait partie de leurs responsabilités parentales. L'école au Canada est un milieu ouvert. Les parents peuvent y aller et discuter du progrès de leurs enfants avec les enseignants. Ils peuvent aussi offrir leurs services comme bénévole dans une multitude de programmes que les écoles offrent aux jeunes pour leur apprendre la lecture, leur servir des repas, les accompagner dans des excursions, etc.

Il ressort des entrevues et des groupes de discussion, que quelques parents consacrent du temps et des moyens financiers aux études de leurs enfants. Ils aident leurs enfants dans leurs travaux scolaires à domicile et se mettent en contact avec les enseignants de leurs enfants. D'autres parents, disons la plupart, ne s'impliquent pas dans les activités scolaires de leurs enfants, de façon à affermir les liens école-famille. La question des coûts et du manque de temps peuvent expliquer en partie ce manque d'implication qui nuit à l'intégration scolaire des jeunes. Ceci repose la question de l'adaptation au nouvel environnement aussi bien pour les parents que pour les jeunes. À ces derniers, la rencontre avec d'autres cultures au sein de l'école peut leur permettre de s'adapter à la nouvelle société. C'est le sujet de la prochaine section.

2. 3 Contact des cultures

Toutes les familles immigrantes francophones africaines qui viennent au Canada, apportent avec elles une culture qui leur est propre. Leur façon de saluer, de s'habiller, leurs croyances, voire même leur nourriture. La plupart de ces familles se considèrent comme francophones mais «elles ont comme langue maternelle l'arabe, (…) le lingala, le somali ou le tshiluba. » (Quell, 2002 : 2, 6). L'ajustement à la nouvelle culture canadienne peut se faire difficilement, surtout si on avait été contraint de quitter son milieu d'origine. Le contact entre la culture des immigrants africains et celle des autres francophones peut déboucher sur certaines incompréhensions. Certains parents immigrants africains s'attendraient à ce que les jeunes qui s'inscrivent dans une école

[17] Très intelligent

francophone en Alberta ne rencontrent pas trop de difficultés à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire. Or, il n'en est rien, du moins en ce qui concerne les jeunes adolescents qui arrivent directement d'Afrique. Les différences culturelles entre ces jeunes et d'autres jeunes au sein de l'école peuvent déboucher sur une mauvaise intégration scolaire des jeunes africains à cause entre autre du climat d'incompréhension qui s'installerait entre les groupes. De même, certains aspects de la vie à l'école (l'importance de suivre les routines, de se soumettre à des horaires rigides, l'existence des conséquences plutôt que des punitions)[18] peuvent constituer des obstacles pour une intégration harmonieuse au sein de la communauté scolaire.

Les jeunes africains semblent se renfermer sur leur culture comme l'ont constaté les enseignants qui ont relevé une différence au niveau de la langue et du point de vue culturelle entre les élèves d'origine africaine et les autres jeunes francophones.

Enseignant A : Ce n'est pas nécessairement à cause des élèves d'origine canadienne qui ne les acceptent pas mais ils s'identifient entre eux. Ils se parlent dans leur langue, le lingala. Ils se sentent plus à l'aise avec leur groupe d'amis d'Afrique. Peut-être des coutumes. La langue est une chose. Certains élèves canadiens disent qu'ils ne comprennent pas, ils font ci ou ils font ça. Ils ne comprennent pas les langues africaines ou des gestes. Les élèves africains sont vraiment passionnés, ils parlent forts, avec beaucoup de gestes, tout le monde est inclus dans la conversation.

On sent une certaine frustration de la part des enseignants face à des comportements et à des réactions des élèves d'origine africaine. Ils voudraient qu'il y ait une plus grande intégration de ces jeunes mais elle n'existe pas. Ils tentent d'en donner une explication. En tout cas, cette situation, décrite par un enseignant, serait préjudiciable pour l'intégration scolaire de ces jeunes.

---

[18] Certains élèves immigrants ont du mal à comprendre la différence qu'il y a entre la punition et la conséquence. En Afrique, les manquements aux règlements scolaires sont sanctionnés par des punitions alors qu'au Canada et en Alberta, ils entraînent plutôt des conséquences. L'objectif visé est le même c'est à dire faire changer un comportement indésirable. L'approche albertaine qui privilégie les conséquences, veut responsabiliser l'enfant.

Enseignant A : En tant qu'intégration, un Africain qui se met avec les élèves canadiens, ce n'est pas qu'il ne serait pas accepté, vice-versa pour un élève canadien. C'est comme écouter une conversation où on ne parle pas la langue et quand tout le monde se met à rire, on a l'impression qu'on parle de nous, ce qui n'est pas du tout vrai.

Pour un autre enseignant, il est tout à fait normal que les élèves d'origine africaine se regroupent entre eux et parlent les langues africaines. Ils se sentent plus à l'aise. Pour lui, l'école étant le reflet de la société, le regroupement des jeunes africains qu'on observe est un phénomène qu'on observerait partout où les gens se retrouvent en situation minoritaire. Ce serait pour eux une façon de retrouver leur identité. Rappelons également qu'au secondaire, il est souvent difficile, voire impossible, de pénétrer dans des groupes d'amis formés depuis l'élémentaire. Mais le fait est que la mise à l'écart des jeunes immigrants, qu'elle soit volontaire ou involontaire, les empêche de s'intégrer dans la communauté scolaire. La tentation serait alors grande de développer une attitude de repli sur soi.

Enseignant B : La population ici à l'école a longtemps été très homogène, francophone, blanche, catholique. Tranquillement la population change. Il y a une présence multiculturelle qui est beaucoup plus forte qu'avant. C'est tout à fait normal que ces enfants là [d'origine immigrante africaine] se regroupent entre eux. Je ferai la même chose au Congo avec les canadiens français…Il est normal que les enfants se regroupent avec un groupe avec lequel ils se sentent â l'aise, je ne sais pas s'il y a un problème d'intégration. Il y a un phénomène normal que les enfants africains se regroupent ensemble… un immigrant africain qui arrive (…) [dans une grande ville de l'Alberta] se sent-il intégré ou si vous vous retrouvez avec des gens de même origine que vous. C'est la même chose à l'école qui est un reflet de la société.

Le regroupement des jeunes immigrants entre eux au sein de l'école pose le problème de l'influence des pairs. L'on sait que celle-ci est déterminante aussi bien pour l'intégration sociale que pour la réussite académique. Les jeunes impliqués dans ma recherche ont pour ainsi dire « l'instinct grégaire ». Rester en groupe semble les sécuriser.

Enseignant C : Le moment qu'ils ont du temps à passer en gang est très important, ils ont une joie de vivre que nous n'avons pas.

Il est évident que passer du temps avec d'autres jeunes semble être une chose très importante et même très naturelle pour ces jeunes. Ils en ont besoin pour exister dans ce qui leur semble être un nouveau monde pour eux. Cependant, n'oublions pas que ces jeunes rencontrent d'énormes problèmes sur le plan académique. Dans ce cas, rester tout le temps entre eux risquerait de perpétuer leurs lacunes. De plus, en passant la plus grande partie de leur temps entre eux, ces jeunes se ferment à d'autres cultures. Ce qui est dommageable pour leur intégration sociale.

En parlant de ces jeunes noirs qui se tiennent le plus souvent entre eux, les enseignants n'ont pas soulevé la question des amitiés entre ces jeunes d'origine africaine et les élèves blancs de l'école. Mais en cela, ils n'ont pas été seuls car ni les parents, ni même les jeunes, n'ont fait de commentaires sur cette question.
Dans le même ordre d'idée, les enseignants ont tenu à souligner le fait que les élèves d'origine immigrante ne semblent pas non plus s'accepter entre eux. Ceci se traduit par des bagarres à l'école et des comportements belliqueux entre les élèves qui viennent de différents pays africains.

Enseignant D : Une autre chose, les élèves africains ne semblent s'accepter entre eux. Si t'es rwandais ou t'es congolais, il y a entre eux des bagarres dans ma classe sur l'origine natale des élèves. Certains vont rire des groupes des personnes noires africaines parce qu'ils ne sont pas congolais. Alors, il y a des divisions entre eux. Ça c'est un somalien et ils rient.

Dans de telles situations, les enseignants peuvent se trouver désemparé et ne pas savoir ce qui se passe.

Enseignant E : Une fois dans mon cours de math, il y a eu une bagarre que je n'ai pas vue venir et je n'ai pas compris ce qui se passait parce que **je n'ai pas compris la langue** mais les émotions étaient comme si quelqu'un était tué, un membre de famille.

Pour palier aux difficultés d'intégration et de contact entre les groupes, les enseignants suggèrent qu'un contact en douceur entre les différentes cultures qui se retrouvent au sein de l'école pourrait se faire à travers les activités parascolaires. C'est généralement lors de ces activités que les jeunes apprennent à se connaître, à s'apprivoiser et à tisser des liens. Ces activités permettraient également d'abattre les barrières de méfiance qui existeraient entre les différentes cultures au sein de l'école.

Enseignant A : C'est important. En général, on apprend beaucoup à se connaître quand on est dans une équipe et pas seulement pour les élèves africains. Au niveau de l'intégration, on apprend beaucoup à se connaître quand on est une équipe

Or, selon les enseignants, les jeunes immigrants ne participent pas ou participent très peu aux activités parascolaires. Les coûts sont peut-être trop élevés pour eux ou ils veulent aller travailler après l'école à cause sans doute de la situation financière difficile de leur famille.

Enseignant B : J'ai enseigné probablement 75 % des élèves africains au secondaire, ils ont tous des emplois après l'école. Les élèves africains ne peuvent pas ou ne veulent pas participer à des activités après l'école mais ils veulent gagner de l'argent plutôt que de faire partie d'une équipe sportive.

Enseignant A : Quand on parle des activités parascolaires, il y a des frais, des coûts impliqués pour faire partie de la ligue. Au basket, par exemple, il y a une politique à l'école qui dit que si les frais scolaires n'ont pas été défrayés (…) [Si tu ne paye pas tes frais de scolarité, tu ne peux pas jouer].
Il y a des élèves qui se sont retirés quand ils ont su qu'il y avait des frais même si à notre école, les frais sont les plus bas.

Cette situation de non participation et de mise à l'écart empêche une meilleure intégration scolaire des jeunes immigrants. Ceux-ci ont donné leur opinion sur la question du contact entre les différentes cultures dans leur école et sur leur participation aux activités parascolaires. En général, les jeunes ont confirmé les propos des enseignants sur la quasi inexistence des liens entre eux et les autres jeunes francophones. Les jeunes ont dit se

sentir rejetés et qu'on manque de respect à leur égard au secrétariat de l'école. Par contre, ils n'ont pas confirmé l'existence des tensions entre Africains.

Élève A : Au secrétariat de l'école, ils sont impolis envers les noirs. Ils manquent de respect envers les noirs. Quand tu veux utiliser le téléphone, ils crient après toi.

Élève B : Ce que je n'aime pas ici à l'École, on n'a pas les mêmes droits que les blancs. On est obligé d'être impolis avec eux pour être respectés. Il y a plus d'opportunité aux blancs qu'aux noirs

Quant à la participation aux activités parascolaires, les jeunes ont confirmé leur intérêt pour ce genre d'activités mais ont dit se buter à certaines difficultés réelles. Celles-ci sont, selon les jeunes, dues à un certain nombre de facteurs comme les coûts.

Élève C : Ça dépend des activités. Le théâtre ne m'intéresse pas mais j'aime jouer au soccer et au basket

Élève D : Moi, je ne participe pas parce qu'après l'école, je dois rentrer à la maison, faire mes devoirs.

Élève E: Manque d'informations, trop cher, la langue [anglaise] que je ne comprends pas.

Les parents n'ont pas fait de commentaires sur l'absence des contacts entre les différentes cultures à l'école. Ils ont plutôt parlé de l'importance que revêtent les activités parascolaires et ont confirmé la faible participation de leurs enfants pour une question attribuable, selon eux, au coût et au racisme.

Parent A : Je crois que c'est important. Il [mon enfant] aurait voulu mais ne participe presque pas. À cause des coûts, pas assez de moyens étant donné le nombre des enfants et les ressources. Je ne suis pas toujours disponible à les conduire à ces activités.

Ceci pose la question de la situation financière des familles immigrantes francophones en Alberta. Des discussions informelles au sein des communautés africaines suggèrent que les familles immigrantes francophones d'origine africaine nourrissent l'espoir d'une vie meilleure quand elles arrivent au Canada. Si elles ne retrouvent pas les mêmes situations

financières qu'en Afrique, elles espèrent au moins en atteindre l'équivalent. Notons que les familles impliquées dans cette recherche ont été contraintes de fuir leurs pays d'origine. Elles ont dû tout abandonner et étaient dans la plupart des cas, mal informées sur le Canada. L'espoir des meilleures conditions de vie sur le plan matériel et sécuritaire était une motivation suffisante pour le départ. Sur le plan matériel cet espoir a souvent été vite perdu car les parents se retrouvent devant des difficultés inattendues comme la non-reconnaissance de leurs diplômes et de leurs compétences. Certains sont obligés de retourner aux études mais presque tous doivent suivre des cours d'anglais. De plus, même après avoir terminé ces cours, beaucoup doivent accepter des emplois avec des quarts de travail difficiles. De façon générale, les parents immigrants connaissent une situation de chômage quand les familles arrivent au Canada. Leurs enfants ne sont pas fiers de cette situation et les données de la présente recherche montrent que les situations de manque de ressources financières des familles immigrantes a un impact certain sur la scolarité des jeunes issus de ces familles.

Les parents eux-mêmes ont reconnu ne pas être en mesure de défrayer les coûts de certaines activités parascolaires de leurs enfants. Cet exemple suggère que la situation financière des familles est un facteur important pour l'intégration scolaire de jeunes africains. Selon les enseignants, puisque plusieurs parents africains sont étudiants, ils ne travaillent pas ou travaillent à temps partiel. Le revenus de familles africaines n'est pas élevé, ce qui empêche les jeunes africains à participer aux activités parascolaires impliquant un coût. Les parents ont confirmé les propos des enseignants en disant :

Parent A : Il y a des activités auxquelles les enfants ne participent pas à cause des coûts, surtout si vous avez plusieurs enfants.

Quant aux jeunes, ils sont plutôt restés discrets sur cette question. Un seul a mentionné qu'il ne participait pas aux activités parascolaires à cause des coûts élevés. Cela signifie que ses parents n'ont pas les moyens d'en défrayer les coûts.

Un autre facteur qui empêcherait la participation des jeunes aux activités est le racisme. Notons que ce facteur n'a été mentionné que par les parents comme le prouve cet extrait :

Parents B : Ils [les jeunes] disent qu'il y a le racisme. Y a des rôles qui sont donnés aux blancs plutôt qu'aux noirs. Ils trouvent qu'il y a du racisme dans des activités qu'ils aiment.

Interprétation

Il est vrai qu'arrivant dans un nouveau milieu, un immigrant africain cherche d'abord à fréquenter les personnes de même origine ethnique et culturelle que lui-même. Mais au fur et à mesure que le temps passe, son cercle de connaissances ou d'amis va s'élargir. Si les élèves immigrants restent tout le temps entre eux, cela ne peut pas être considéré comme un phénomène idéal face auquel il ne faut pas agir.

Les données de la présente étude suggèrent qu'il y a peu de contact entre les différents groupes culturels au sein de l'école, principalement entre les élèves d'origine africaine noire et les autres élèves mais également parmi les jeunes africains originaires de divers pays. La communication qui en résulte, mauvaise quand elle n'est pas carrément inexistante alimente des préjugés de part et d'autres ce qui a comme conséquence des comportements que les enseignants et les jeunes déplorent. Cela, assurément ne favorise pas une intégration harmonieuse des jeunes immigrants au sein de l'école. Les activités parascolaires qui, de l'avis de tous les intervenants, devraient être le lieu de rencontre harmonieuse des cultures, ne jouent pas vraiment ce rôle. Il existe de la part des jeunes immigrants des difficultés certaines de participation aux activités parascolaires, difficultés que ni les parents, ni les enseignants, ni même les jeunes ne semblent capables de résoudre.

Les jeunes immigrants qui sont au premier cycle et qui ont fait l'école élémentaire en Alberta s'integrent-ils mieux ? Je n'ai pas pu le vérifier, ces jeunes n'ayant pas participé aux groupes de discussion.

L'école fait des efforts pour encourager la participation de tous aux activités parascolaires. Par exemple, un jeune noir ainsi qu'un jeune blanc avaient été choisis comme maîtres des cérémonies lors d'un spectacle à l'école. Ce genre d'occasions d'échange devrait être encouragées et multiplié pour un meilleur dialogue interculturel.

2. 4 Attitude des enseignants

Les enseignants semblent jouer un rôle de premier plan aussi bien dans l'intégration sociale que dans la réussite scolaire des jeunes d'origine immigrante. Leurs perceptions de l'immigration et du jeune immigrant peuvent être à la base de l'exclusion dont certains jeunes d'origine immigrante semblent être l'objet, une situation qui ne favorise ni l'intégration sociale au sein de l'école, ni même la réussite scolaire de celui-ci. Selon Lock et Hanvey (2000 : V), nombre des jeunes immigrants au Canada identifient les enseignants comme faisant partie du problème au lieu de contribuer à une solution. « Les enseignants et autres membres du personnel faisaient partie du problème, au lieu de contribuer à une solution solutions ». Au cours de mon enquête, les intervenants n'ont pas été particulièrement loquaces sur cette question. Si certains parents ont dit avoir de bons rapports avec les enseignants de leurs enfants, d'autres par contre estiment que les enseignants font preuve d'injustices et de partialité en salle de classe.

Parent A : Nous avons une meilleure communication avec ses enseignants [de leur enfant]

Parent B : Si l'enfant se sent rejeté ou au niveau de l'école il y a des injustices au niveau des enseignants, on ne répond pas à ses questions, on l'écarte, cela démotive l'enfant, il ne se considère pas partie prenante.

De plus, les parents n'ont pas manqué de comparer les enseignants en Afrique à ceux d'Edmonton. Selon un parent, en Afrique, les enseignants sont proches de leurs élèves. Un autre parent a affirmé que leurs conditions de travail difficiles démotivent plutôt les enseignants. Il y a apparemment une contradiction à relever ici.

Parent C : L'enseignant [en Afrique] passait beaucoup de temps avec l'élève, et puis il essayait de se rassurer que tout ce qu'il enseignait était bien reçu par l'élève.

Parent D : Là bas en Afrique, les professeurs ne sont pas motivés vu qu'ils ne sont pas bien payés. Sinon, les étudiants auraient pu réussir très bien.

Les jeunes ont été avares de commentaires à ce sujet. Tout au plus, ont-ils mentionné le fait que les professeurs qui leur disent de demander de l'aide ne se montrent pas très gentils à leur égard. C'est peut-être la raison pour laquelle ces jeunes préfèrent ne pas

demander de l'aide, ce qui peut témoigner de rapports difficiles entre les enseignants et les jeunes. Notons que ces rapports difficiles ont été relevés par les parents et ne favorisent pas une bonne intégration scolaire des jeunes.

Élève : Le professeur de français dit qu'il faut aller demander de l'aide mais si on va le voir, il commence à parler.[19]

Les enseignants ont, dans leurs propos, fait ressortir des faits qui montrent l'existence de cette incompréhension et peut-être de ce manque communication.

Enseignant A : À l'école la Montagne, on est tout petit et c'est facile d'aider un élève en difficulté. Beaucoup d'enfants africains ne viennent pas demander de l'aide.

Un autre enseignant qualifie de sabotage l'attitude des jeunes qui ne vont jamais demander de l'aide.

Enseignant C : L'élève ne va jamais voir son professeur. Ça devient un genre de sabotage de la part l'élève de par son vécu.

Il semble s'établir un dialogue de sourds entre l'enseignant et l'élève.. Cette situation que l'enseignant déplore n'est nullement à l'avantage des jeunes qui ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin, ce qui les conduit vers une situation d'échec.

Interprétation

Les rapports parents africains-enseignants et élèves africains -enseignants semblent souffrir de méfiance et d'incompréhension. Il paraît qu'il existe beaucoup de préjugés de part et d'autre, préjugés qui ne favorisent pas un bon dialogue. À cause de cela, les élèves africains ne reçoivent peut-être pas toute l'aide dont ils auraient besoin, surtout ceux qui viennent directement d'Afrique et qui ont une situation académique difficile, ce qui peut expliquer qu'ils se retrouvent en situation d'échec.

[19]En Afrique, cela veut dire : faire des commentaires négatifs sur sur une personne

2. 5 Système scolaire

C'est depuis quelques dizaines d'années que les concepteurs des manuels scolaires tiennent compte de la diversité culturelle au Canada, du moins dans son aspect le plus visible, c'est à dire, la couleur de la peau. En effet, dans presque tous les manuels scolaires d'aujourd'hui, on s'arrange pour inclure des images de toutes les races présentes au Canada. Cependant, le contenu de ces manuels et d'autres ressources n'a pas beaucoup changé en particulier à l'égard des noirs. Selon Spence (1999 : 93) « dans la majorité des cas, le curriculum ne présente simplement pas les faits complets de l'histoire, de la littérature, de l'art, de la musique ni des autres aspects de la diversité canadienne. En particulier, à travers les omissions et les distorsions, les descendants des Afro-canadiens n'apparaissent que de façon négligeable dans l'histoire nationale. Dans ce cas, l'étudiant noir ne se reconnaît pas dans les informations qu'il reçoit de l'école ».[20] (Traduction libre). Je me suis intéressé à cet extrait parce que les jeunes impliqués dans ma recherche étaient tous des noirs.

Le fait que sa culture et son histoire ne sont pas prises en compte par les programmes d'études donne au jeune immigrant noir l'impression de vivre dans un monde qui ne le reconnaît même pas. Cela peut frustrer certains jeunes au point d'entraîner un certain désintéressement et les conduire vers l'échec.

Un autre aspect à souligner est le fait que les jeunes adolescents qui arrivent d'Afrique ou d'ailleurs se retrouvent presque parachutés dans des programmes d'études qui ne représentent aucunement leur vécu quotidien. Les enseignants ont particulièrement souligné cet aspect et ont dit que cela pouvait constituer un blocage pour ces jeunes.

Enseignant A : En salle de classe, ça doit être difficile pour les enfants africains qui arrivent. Dans le cours d'étude sociales 10, un enfant qui arrive du Congo et ne connaît rien du Canada. Il ne part pas du même pied que l'enfant canadien.

---

[20] In many instances, the standard curriculum simply does not present the complete facts of history, literature, art, music, or other aspects of Canada's diverse culture. In particular, through omissions and distortions, Canadians of African descent appear only negligibly in the history of national or global life . Thus, the black child is not affirmed by the information he or she receives at school.

Les enseignants ont également souligné les difficultés pour les jeunes immigrants de comprendre le programme d'étude albertain qui est déjà difficile pour les jeunes albertains. Devant ces difficultés, les enseignants ont préconisé la mise en place d'une trousse d'explication à remettre aux jeunes à leur arrivée à l'école.

Enseignant B : On avait déjà parlé quand il y a les nouveaux élèves qui arrivent, de leur donner un genre de trousse en général, les préparer, c'est quoi l'histoire du Canada, les règles sociales. Je ne sais pas qui doit le faire. Un genre de portfolio à différents niveaux.

Pour les élèves, le cours d'histoire devrait inclure également celles des autres continents, c'est à dire, mettre l'accent sur la contribution des autres peuples à l'histoire de l'humanité.

Élève : Enseigner le passé comme les guerres mondiales, c'est bien. Mais les guerres mondiales, ce n'est pas seulement l'Europe. Il faut parler d'autres continents, Asie, Océanie, Afrique. On veut aussi savoir ce qui se passe là bas.

Ajoutons que cette question sur les systèmes scolaires a suscité une vive discussion auprès des jeunes. C'est donc un sujet important dans la mesure où certains jeunes attribuent leurs difficultés académiques à ce système qu'ils disent ne pas être adapté à leurs besoins. Ceci rejoint les points de vue des enseignants qui estiment que les jeunes immigrants ont de grandes difficultés à comprendre le système scolaire albertain surtout les programmes d'études. Parallèlement, un parent a reconnu ne pas être en mesure d'aider son enfant à cause de la différence qui existe dans la façon d'enseigner ici par rapport à celle des professeurs au Congo.

Parent : La méthodologie est différente. Si nécessaire, on chercherait quelqu'un qui connaît bien le système d'éducation [de l'Alberta].

Interprétation

On constate une convergence des idées de tous les intervenants sur la méconnaissance par les jeunes, et même par leurs parents, du système scolaire albertain. Ceux qui connaissent les systèmes scolaires canadien et albertain peuvent facilement comprendre les difficultés qu'auraient les jeunes immigrants à les comprendre, surtout ceux qui arrivent en Alberta à l'adolescence comme l'ont fait la majorité des jeunes impliqués dans cette recherche. En effet, ceux-ci viennent d'un système où presque tout est différent : les enseignants sont les maîtres et c'est eux qui possèdent le savoir. Le cours magistral est presque la seule stratégie d'enseignement qu'ils utilisent. Les examens à choix multiple n'existent pas. On comprend le désarroi de certains élèves et l'émerveillement des autres quand ils découvrent le système scolaire albertain. Il faut noter enfin le souci de leurs enseignants de les aider ou du moins de trouver des solutions, souci qui ne semble pas être perçu par les élèves.

2. 6 Conclusion des groupes de discussion et des entrevues

Les informations recueillies lors des groupes de discussion et des entrevues ont confirmé mes observations de départ selon lesquelles un grand nombre des jeunes d'origine immigrante africaine sont en situation d'échec à l'école secondaire francophone. Il est également ressorti que cette situation frappe surtout les jeunes qui sont arrivés au Canada à l'adolescence, et principalement ceux qui arrivent directement d'Afrique. En Afrique, ces jeunes évoluaient dans un milieu qui leur était familier et leurs résultats scolaires étaient généralement bons. Cependant, la scolarité de ces jeunes en Afrique a connu ces dernières années de fortes perturbations du fait de l'instabilité politique et sociale qui s'y est installée. C'est cette instabilité qui a poussé les familles de ces jeunes à quitter précipitamment l'Afrique

Le choix de l'école francophone en Alberta semble répondre à un besoin naturel de conserver la langue française. Nous avons vu que sur le plan académique, ce besoin n'est pas facilement rencontré. L'une des constatations faites est que les jeunes ne s'intègrent pas socialement à l'école. Or, une participation aux activités parascolaires aurait pu favoriser cette intégration. Les données des groupes de discussion et des entrevues indiquent une participation assez faible à cause entre autre des difficultés financières des

parents. Par conséquent, ces jeunes se regroupent souvent entre eux et semblent éprouver de la difficulté à demander de l'aide à leurs enseignants.

Tous les intervenants : parents, jeunes et enseignants ont déploré cette situation. L'une des solutions serait que l'école favorise non seulement la participation de tous les élèves aux activités parascolaires mais également l'implication des parents africains dans les études de leurs enfants..

3. Questionnaire

Les données du questionnaire permettent de décrire mon échantillon et d'éclairer certaines informations recueillies lors des entrevues et des groupes de discussion. Rappelons que tous les jeunes qui ont répondu au questionnaire n'ont pas participé aux groupes de discussion et aux entrevues.

Les données sont regroupées en 4 catégories, à savoir :

1. **Les renseignements généraux** ou sociodémographiques : (âge, sexe, lieu de naissance, itinéraire d'immigration, langues parlées aussi bien avant de venir en Alberta qu'une fois arrivés dans cette province ;
2. **L'environnement scolaire** : expériences des jeunes à l'école, rapport avec leurs enseignants, participation aux activités parascolaires, comparaison entre la réussite en Afrique et en Alberta ;
3. **L'environnement familial** : la taille des familles, le niveau d'études des parents, la situation socioprofessionnelle des parents aussi bien en Afrique qu'en Alberta, relation parents-jeunes ;
4. **L'environnement social** : relation avec pairs et participation aux activités socioéducatives en dehors de l'école.

Cependant, dans chaque catégorie, je ne retiendrai que les données qui confirment ou qui contredisent les résultats des groupes de discussion et des entrevues.

3. 1 Première catégorie.

Les données de cette catégorie sont présentées sous forme de tableaux. Ces données décrivent mon échantillon en donnant une idée du profil démographique (âge, sexe) et de l'itinéraire d'immigration des participants. Une interprétation de tous les tableaux sera faite à la fin de cette première catégorie.

Tableau 1 : Âge des participants (N=29)[21]

Tranches d'age	Nombre de jeunes
12 à 14 ans	6
15 à 18 ans	20
Plus de 18 ans	3

Tableau 2 : Sexe des participants (N=29)

Sexe	Nombre de jeunes
Masculin	15
Féminin	14

Tableau 3 : Age à l'arrivée en Alberta (N=29)

Tranches d'age	Nombre de jeunes
6 à 8 ans	2
9 à 11 ans	5
12 à 14 ans	12
15 à 18 ans	10

Tableau 4 : Lieu de naissance (N=29)

Pays	Nombre de jeunes
Canada	1
République Démocratique du Congo	15
Rwanda	6
Burundi	1
Somali	2
Maroc	1
Belgique	2
Non précisé	1

[21] N : nombre total de participants

Tableau 5 : Lieu de résidence avant de venir en Alberta (N=29)

Lieu de résidence avant l'Alberta	Nombre de jeunes
Québec	12
Ontario	4
République Démocratique du Congo	7
Rwanda	3
Maroc	1
Non précisé	2

Tableau 6 : Année d'arrivée au Canada (N=29)

Année	Nombre de jeunes
Au cours des deux dernières années	7
Il y a entre 2 et 5 ans	10
Il y a entre 5 et 10 ans	4
Il y a plus de dix ans	5
Ne s'applique pas	3

Interprétation

Selon le tableau 1, la plupart des jeunes qui ont répondu au questionnaire sont âgés d'entre 15 et 18 ans et plus de la moitié d'entre eux sont arrivés au Canada il y a 5 ans (tableau 6). C'est donc une immigration récente. De plus, un grand nombre de jeunes impliqués dans la présente recherche sont arrivés au Canada à l'adolescence comme le montre le tableau 3. Ceux qui sont nés au Canada ont eu une participation très faible, confirmant les données des groupes de discussion et des entrevues selon lesquelles les jeunes qui sont arrivés très jeunes ou sont nés au Canada n'ont pas trouvé l'intérêt de participer à la présente recherche. Ils ne se considèrent pas comme des immigrants. Le tableau 4 montre que la majorité des participants sont nés en République Démocratique du Congo et au Rwanda, ce qui confirme non seulement l'importance de la présence congolaise et rwandaise dans ces écoles secondaires francophones mais également la limite de ma recherche. En effet, j'ai dû recourir à mes contacts personnels pour avoir accès à ces jeunes.

L'importance de la migration interprovinciale est confirmée à travers ces résultats. En effet, avant de venir en Alberta, un peu moins de la moitié des jeunes (et leurs familles) ont résidé au Québec (tableau 5) avant de venir en Alberta. D'autres ont transité par

l'Ontario. En tout, plus de la moitié des participants ont résidé dans une autre province canadienne avant de venir en Alberta alors que les autres sont arrivés directement d'Afrique. La durée du transit dans une autre province canadienne a sans doute un impact sur l'intégration sociale à l'école albertaine. Mais la question sur cette durée de transit n'a pas été abordée lors de mon enquête. Cependant, les jeunes qui ont participé aux groupes de discussion étaient ceux qui venaient directement d'Afrique ou avaient fait un cours transit dans une autre province canadienne. Ce sont eux qui rencontrent le plus de difficultés sur les plans de l'intégration et de la performance académique et ils ont sans doute tenu à le dire lors des groupes de discussion.

Enfin, le tableau 2 indique qu'il y avait presque autant de garçons que de filles parmi les répondants au questionnaire. Cette répartition a disparu lors des groupes de discussion où les filles étaient fortement majoritaires. Selon les enseignants, les filles immigrantes africaines réussissent moins bien que les garçons. Celles-ci ont tenu sans doute à faire entendre leur voix.

3. 2 Seconde catégorie

Ces données ont trait à l'environnement scolaire ou la perception de l'école du point de vue de ces jeunes. Les questions ont été posées d'abord pour comparer la réussite académique des jeunes au Canada et en Afrique. J'ai voulu ensuite chercher à déterminer les facteurs qui, selon les élèves, favorisent ou non cette réussite.

Tableau 7 : niveau scolaire des participants (N=29)

Niveau scolaire	Nombre de jeunes
7 à 9	9
10 à 12	19
Non précisé	1

Selon le tableau 7, La majorité des jeunes qui ont répondu au questionnaire étaient au secondaire second cycle. Quelques-uns parmi eux (second cycle) ont participé aux groupes de discussion.

Les données du questionnaire montrent aussi que la plupart des jeunes avaient fait un peu de secondaire avant de venir en Alberta et que la grande majorité d'entre eux l'avait

fait en français. Comme le suggère une étude sur le choix scolaire des parents immigrants (Dalley, Bukuba, Moke Ngala, 2005), la continuité linguistique explique sans doute pourquoi le parents choisissent l'école francophone pour leurs enfants qui arrivent au Canada à l'adolescence.

Un grand nombre de jeunes dit aimer beaucoup l'école tandis qu'à peu près le même nombre dit réussir leurs études dans la moyenne.[22] Pour ce qui est de la situation avant de venir en Alberta, un peu moins de la moitié disent qu'ils réussissaient bien, contredisant ainsi ce qui avait été dit lors des groupes de discussion et des entrevues. Cette différence peut s'expliquer par les conditions socioéconomiques, voire politiques, difficiles que les jeunes ont connues avant de venir au Canada, conditions qui les empêchent sans doute de connaître une vie scolaire sereine. En effet, certains de leurs parents ainsi que des enseignants avaient souligné cette situation lors des entrevues et groupes de discussion.

Une majorité de participants pense qu'il est très important d'avoir de bonnes notes à l'école. Obtenir un diplôme de second cycle universitaire est l'ultime objectif de certains tandis que un peu plus de la moitié disent que ce même objectif est le désir de leurs parents. On voit ici l'écart entre les attentes des parents et les désirs de leurs enfants. Mais tous, parents et jeunes, accordent une grande importance à l'école, bien que la réussite ne soit pas toujours au rendez-vous.

Quant à leur avenir, beaucoup de jeunes veulent devenir professionnels (médecin, avocat, comptables, etc). Pour atteindre cet objectif, ils devraient s'adonner à leurs études de façon assidue et surtout faire leurs devoirs à domicile. D'ailleurs, un peu plus de la moitié ont dit faire leurs devoirs la plupart du temps, contredisant en cela ce qu'avaient dit les enseignants lors des groupes de discussion à savoir que beaucoup de jeunes n'avaient pas l'habitude de faire leurs devoirs. L'une des raisons évoquées étant le travail rémunéré après les cours.

Les jeunes se sentent-ils laissés de côté par les enseignants? Seuls quelques-uns ont dit que cela arrivait parfois. Un nombre encore plus petit des jeunes dit ne jamais être laissés

[22] Obtiennent des notes tournant autour de 50%

de côté par les autres élèves. Ceci montre que les jeunes immigrants ne sont presque pas esseulés mais n'indique pas qu'ils fréquentent les jeunes blancs. Ils restent avec leurs « groupe d'amis d'Afrique » comme l'avait dit un enseignant.

En ce qui concerne les contacts avec les enseignants, on se rappelle que les jeunes avaient été très discrets à ce propos, confirmation sans doute des bonnes dispositions qu'ils ont à l'égard de leurs enseignants. Dans le même ordre d'idées, peu de jeunes ont dit ne pas se sentir laissé de côté dans les activités parascolaires. Il doit s'agir là des rares activités auxquelles ils participent car lors des groupes de discussion, un très grand nombre de jeunes avait répondu ne jamais participer à ces activités. Sans doute ceux qui participent aux activités n'ont pas été présents aux groupes de discussion. Cette affirmation a été confirmée par le faible nombre de ceux qui pensent qu'il est important de participer à ces activités. Et pourtant, la moitié des jeunes interrogés estime qu'il est important de se faire des amis à l'école. Le même nombre dit avoir beaucoup d'amis à l'école. Or comment se faire des amis à l'école si on ne participe pas aux activités parascolaires ? Sans doute qu'encore ici, on parle des amis d'Afrique.

Les jeunes ont en majorité dit qu'il était important de donner leur opinion non seulement en classe mais aussi à l'école. Plus de la moitié d'entre eux ont dit trouver important de faire partie des groupes à l'école. On voit donc qu'il y a une grande volonté de prendre part à la vie de l'école, volonté dont les données qualitatives ne montrent pas d'effet.
Revenons au rapport entre les enseignants et les jeunes. Moins de la moitié des jeunes disent que leurs enseignants les traitent toujours de façon juste. Un peu plus que ce nombre dit que les professeurs leur donnent de l'aide supplémentaire s'ils en ont besoin. Ceci explique possiblement le fait que les jeunes ont été peu bavards à propos de leurs enseignants lors des groupes de discussion. Ils se sont très peu plaints de ces derniers. Mais les enseignants, eux, ont dit que les jeunes immigrants africains ne venaient presque pas demander de l'aide. Confirmation de la bonne volonté des enseignants.

Conclusion : Selon les données quantitatives, les jeunes semblent avoir une très bonne opinion de l'école et espèrent aller très loin dans leurs études. Ils veulent que leurs voix comptent à l'école mais ne savent pas comment se faire entendre. D'autant plus qu'ils ne participent pas beaucoup aux activités parascolaires, entraînant ainsi une mauvaise intégration scolaire, comme l'ont confirmé les résultats des groupes de discussion. On voit que la volonté seule ne suffit pas.

Les familles ont un rôle important à jouer dans l'intégration scolaire de ces jeunes. Dans la prochaine section, il va être question justement de l'environnement familial.

3. 3 Troisième catégorie : l'environnement familial

Le rôle de la famille dans l'intégration scolaire des jeunes est capital. Les parents sont-ils capables d'assumer ce rôle ou l'assument-ils ?

L'un des premiers éléments à prendre en compte est la taille même de ces familles.

Tableau 8 : taille des famille (N=29)

Catégories	Nombre d'enfants
1 à 3	17
4 à 6	10
7 à 10	2

Selon le tableau 8, la majorité des jeunes vivent dans des familles de taille généralement moyenne (1 à 3 enfants) ou même nombreuses (4 à 6 enfants)

Selon les données de la présente étude, plus de la moitié des pères et moins de la moitié des mères[23] ont un niveau d'études universitaire. D'un autre côté, moins de la moitié des pères occupent un emploi à temps plein alors qu'à peu près le même nombre des mères ne travaillent pas. Les parents qui ne travaillent pas suivent sans doute des cours d'anglais comme l'avaient suggéré les résultats des groupes de discussion. Ce fait montre la précarité dans laquelle vivent certaines de ces familles, précarité accentuée sans doute par le nombre de bouches à nourrir. On peut facilement comprendre que certains parents n'aient pas assez de temps pour accompagner leurs enfants dans leur scolarité (rencontrer les enseignants, etc) parce qu'ils occupent plusieurs emplois. Ils ne peuvent pas non plus aider financièrement leurs jeunes à participer aux activités parascolaires.

[23] Les pères et les mères de ces enfants

Ceci confirme les résultats des groupes de discussion sur la non- disponibilité des parents et sur le manque de ressources financières de certaines familles. Mais à la question spécifique sur les difficultés financières de leur famille, plus de la moitié des jeunes ont dit ne pas le savoir. À cause sans doute de leurs propres difficultés à trouver un bon emploi, les parents misent sur leurs enfants. C'est ainsi que plus de la moitié des enfants ont dit que leurs parents voulaient qu'ils poussent leurs études au niveau universitaire. C'est ainsi qu'une majorité des jeunes a dit que leurs parents les aidaient dans leurs travaux scolaires. Une autre très grande majorité ont dit que leurs parents les encourageaient dans leurs études. Très peu de jeunes ont dit avoir des conflits avec leurs parents. Notons cependant que lors des groupes de discussion, les jeunes avaient été discrets à ce sujet. Il y a sûrement un lien entre ce désir des parents, leur niveau académique et leur situation sociale. Les parents, la plupart diplômés de l'université, veulent que leurs enfants atteignent ou dépassent leur propre niveau d'études. Lors des groupes de discussion, on a senti beaucoup d'amertume dans les propos des parents parce qu'ils se rendent compte que leurs enfants ont de la difficulté à atteindre ces objectifs.

3. 4 Quatrième catégorie : l'environnement social.

Moins de la moitié des jeunes ont dit qu'il était assez important de se faire des amis en dehors de l'école. À peu près le même nombre disent que leurs parents sont les seules personnes à qui ils peuvent se confier, ce qui semble confirmer l'idée que les jeunes n'entretiennent pas beaucoup de relations à caractère social en dehors de l'école. Ils participent très peu aux activités en dehors de l'école, exception faite des activités à l'église. Sans doute occupent-ils des emplois rémunérés tel qu'indiquent leurs propos lors de leur participation aux groupes de discussion.

3. 5 Conclusion sur le questionnaire

L'école semble être l'endroit par excellence où ces jeunes immigrants africains apprennent à connaître la société canadienne car en dehors de celle-ci, leur univers semble limité à leurs familles. Malheureusement, l'ouverture sociale au niveau de l'école semble limitée pour eux. Des jeunes et leurs parents fondent l'espoir sur l'école pour assurer la mobilité sociale mais les ressources financières limitées de ces familles ne leur permettent pas toujours de réaliser ce souhait.

Chapitre V : Conclusion

La présente étude visait les jeunes issus de familles immigrantes et fréquentant les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta. Les membres de ces familles sont majoritairement des immigrants involontaires sinon des réfugiés.

Les résultats de la présente recherche montrent qu'il faut diviser ces jeunes en deux groupes : ceux qui sont arrivés au Canada à l'adolescence et ceux qui sont nés au Canada ou qui y sont arrivés très jeunes. Disons d'emblée que la participation du deuxième groupe à ce projet de recherche s'est limité à remplir le questionnaire et ce, la plupart du temps, suite aux encouragements de leurs parents. Ces jeunes ont en effet estimé qu'ils n'étaient pas des immigrants (même si leurs parents le sont) et que, par conséquent, ils n'étaient pas visés par un projet de recherche touchant les immigrants. Ce n'est donc pas étonnant qu'aucun jeune de ce groupe n'a participé aux groupes de discussion. Les enseignants ont dit de ces jeunes qu'ils ne devraient pas avoir de problèmes d'intégration scolaire. Cependant, mes résultats ne peuvent le démontrer.

Quant aux jeunes du premier groupe, ceux qui sont arrivés au Canada à l'adolescence, leur soif de parler de leurs conditions sociales à l'école s'est manifestée par leur participation aux groupes de discussion et au remplissage du questionnaire. À un certain moment, pendant les groupes de discussion, la cacophonie était telle qu'il a fallu arrêter l'enregistrement. Ces jeunes ont, dans leurs propos, fait part des difficultés qu'ils rencontrent en s'efforçant de réussir leurs études ici en Alberta. À leurs yeux, le système scolaire n'est pas bon ou, plutôt, ne leur est pas adapté comparé au système qu'ils ont connu en Afrique. Cela est d'ailleurs vrai, étant donné que le système scolaire albertain n'a pas été fait pour les immigrants.

La participation des filles aux groupes de discussion a été plus forte que celle des garçons. Le second groupe de discussion n'a d'ailleurs regroupé que des filles. Cette envie de parler de vive voix de leur situation pourrait peut-être s'expliquer par le fait que selon les enseignants, les filles connaissent plus de problèmes académiques que les

garçons et peut-être aussi plus de difficultés d'intégration. Elles n'ont sans doute pas voulu rater l'occasion d'en parler.

Les résultats de la présente étude confirment que ces jeunes immigrants qui arrivent au Canada à l'adolescence rencontrent des difficultés sur le plan académique. De plus, ils ne semblent pas être intégrés socialement à l'école. Cette mauvaise intégration sociale de ces jeunes, dont l'aspect le plus visible est leur faible participation aux activités parascolaires, les emmène typiquement à rester entre eux, une situation que les parents et les enseignants déplorent. Cependant, les situations sociales difficiles que vivent certains parents constituent un obstacle à cette participation. En effet, à cause des contraintes liées au processus d'immigration, les familles de ces jeunes font face à des situations difficiles sur les plans financier et social qui, par exemple, les empêchent de défrayer les coûts des activités parascolaires ou même d'accompagner leurs enfants dans des activités socioéducatives en dehors de l'école.

Selon Ogbu (1972 :7), la performance scolaire des jeunes issus des minorités est influencée par des facteurs sociaux, économiques, historiques et culturels complexes.

Il faudra sans doute une étude plus approfondie pour mieux définir les difficultés d'adaptation des jeunes d'origine immigrante francophone africaine à l'école francophone en Alberta. Cependant, au cours de la présente étude, quelques facteurs ont pu être identifiés, et ceux qui veulent aider ces jeunes à s'en sortir devraient sans doute en tenir compte. Il s'agit d'abord de l'attitude des enseignants. Ceux-ci, bien que généralement bien intentionnés, manquent de ressources pour aider ces jeunes immigrants.

L'atmosphère générale au sein de l'école ne favorise pas nécessairement une ambiance de cordialité. Spence (1999 :96) en parle quand il dit que l'atmosphère dans les écoles est caractérisée par des attitudes, des valeurs, des habitudes et des actes quotidiens explicites qui, le plus souvent, ne valorisent que des intérêts du groupe dominant. À travers cette

atmosphère, qu'il qualifie de « curriculum caché », les élèves sont influencés à s'orienter vers un modèle de société qui n'est égalitaire que sur papier. C'est peut-être aussi cette ambiance qui pousse les jeunes immigrants à se regrouper entre eux. Ils font ainsi bloc contre un système qui ne les accepte pas nécessairement.

Soulignons aussi que parmi ces jeunes qui arrivent au Canada à l'adolescence, ceux qui sont passés par une autre province, notamment le Québec ou l'Ontario, semblent s'être acclimatés et que, par conséquent, leur intégration scolaire semble moins problématique. Il se pourrait que cela dépende de la durée de leur transit dans l'autre province canadienne. Malheureusement, les données de la présente étude ne peuvent le démontrer.

Nonobstant les obstacles à l'intégration de ces jeunes, l'on peut constater qu'il ne manque pas de bonne volonté de la part des enseignants et des directions d'école pour aider ces jeunes immigrants. Leurs approches devraient cependant tenir compte des certains faits :

Les situations d'origine de ces jeunes sont très complexes. Les jeunes qui viennent des zones de guerre, arrivent la plupart du temps des camps des réfugiés. Par conséquent, ils ont des besoins spéciaux que l'école devrait savoir adresser. La même situation s'applique aux jeunes immigrants qui ont connu une scolarité en dents de scie parce que venant des régions non marquées par la guerre mais qui connaissent des situations socio-politiques difficiles. Ajoutons également ceux des jeunes qui viennent des deux types de situations. Les familles de ces deux derniers groupes de jeunes arrivent la plupart du temps au Canada comme des demandeurs d'asile.

Outre le fait de déracinement lié à l'immigration, tous ces jeunes ont généralement connu des perturbations qui peuvent avoir un impact majeur dans leur processus d'intégration scolaire. Ceci mériterait l'attention des services sociaux. De plus, l'école devrait plus que jamais se pencher sur la question de la présence en son sein d'un personnel d'origine immigrante ou ethnoculturelle. Ces personnes peuvent jouer un rôle important dans l'accueil des familles immigrantes et l'instauration d'un dialogue interculturel efficace. Ajoutons qu'en vue d'impliquer les parents immigrants dans la vie de l'école, celle-ci

devrait travailler en étroite collaboration avec les organismes communautaires d'intégration des immigrants.[24]

Enfin, il est important pour les écoles d'investir au niveau de la participation aux activités parascolaires de tous les élèves sans exception.

Parmi d'autres solutions, on pourrait préconiser, « une prise en compte de la situation personnelle de chaque élève immigrant » ainsi qu'une « révision des modèles d'intervention vis-à-vis de certains élèves sous-scolarisés » (Belzil, 1999 : 51)

[24] Exemple : Inviter les parents à venir faire des présentations à l'école, leur donner la possibilité de devenir des aides-élèves.

Bibliographie

Alberta Learning, (2004) «*Ce que mon enfant apprend à l'école, 4e année. Guide à l'intention des parents, 2004-2005* » Alberta Learning, Edmonton.

Ashworth, M. (1975) «*Immigrant children and canadian schools*» Mcclelland and Stewart Limited, Toronto, Ontario

Barette C., Denise Lemay D., Godet E., (1996) «*Guide de la communication interculturelle* » Éditions du Renouveau Pédagogique, Saint-Laurent. QC

Belzil S., (1999) «*La classe d'accueil et le virage en éducation* » Relations no 648, p 50-52

Bigelow B., Christensen L., Karp S., Miler L., Peterson B., Salas K. D., Tenorio R., Walters S., (2003). «*Standing up for immigrant students.*» Rethinking Schools no2, vol 8.

Camileri C., (1985) «*Problèmes éducatifs soulevés par les minorités ethniques*» Anthropologie culturelle et éducation, Lausanne : Delachaux et Nestlé. 73-99

Boutin, C., Bouret, A., Caron-Reaume, A-M., (1992) «*L'actualisation linguistique et culturelle des écoles de langue française en Ontario.*» Éducation et francophonie, 20, no2, p 52-56.

Conseil Scolaire du Centre Nord (2003) «*Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones d'Edmonton* ». Edmonton, Alberta.

Dagenais S. (1991) «*Sciences humaines et méthodologie, initiation pratique à la recherche*» Éditions Beauchemin ltée, Laval, Québec.

Dalley P., Bukuba M-R., Moke Ngala V., (2004) «*Les choix scolaires des parents francophones à Edmonton* ». Soumis à International Journal of Immigration and Integration.

Dei G.J.S (1994) «*Anti-Racist Education : Working Across Differnces*» Orbit 25 (2) -, 1993a « Narrative Discoures of Black /African Canadians Parents and the Canadian school system. » Canadian Ethnic Studies 25 (3) no 2 :36-51

Farmer D., Kabeya Y., Labrie N., Wilson D., (2003) «*La relation école-famille francophones d'origine immigrante à Toronto*» CREFO, Toronto,Ontario.

Flaxman, E. Inger, M. (1992) «Parents and schooling in the 1990s» Education Digest, Vol 57 Issue 9, p3-5

Gerin-Lajoie D., (1995) «*La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario*» Éducation et francophonie, 23 (1). 21-24

Gerin-Lajoie D., Gauthier L., Heller M., (1991) «*Les politiques en matière d'éducation multiculturelle/interculturelle dans les écoles de langue française au Canada*» Toronto. IEPO

Campbell M., Dalley P., Heller M., Patrick D., (1999) « *Linguistic Minority and Modernity, a sociolinguistic Ethnography.* » Longman, London and NewYork.

Isidore M., (1994) «*Le décrochage scolaire chez les enfants des migrants haïtiens de Montréal: étude des cheminements scolaires, Thèse de Maîtrise.* »Bibliothèque Marie-Victorin, Faculté des Sciences de l'éducation, UDM, Montréal Québec.

Jedwad J. (2002) «*L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : Politique, démographie et identité.*» Canada : commissaire aux langues officielles.

Kanouté F. (2002) «*Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal* » Revue des sciences de l'éducation, Vol 28, no 1, p 171-190

Kelly J., (1998) «*Under the gaze, Learning to be black in white society*» Fernwood, Halifax

Gaudet E. Lafortune L., (2000) «*Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*» Saint-Laurent , Qc

Lefaivre L., (1995) «*L'éducation interculturelle au Québec : une question d'adaptation pour tous* » Éducation et Francophonie, 23, no 1, p. 7-11.

Levasseur-Ouimet, F. (1989) «*Enseigner en milieu minoritaire : réflexions sur la pédagogie.*» Education et francophonie, 17, no 2, p. 16-22

Hanvey L., Lock J. K., 2000) «*Les jeunes immigrants au Canada* » Conseil Canadien de Developpement Social

Mace G., Petry F. (2000) «*Guide d'élaboration d'un projet de recherche* »,2e édition, Les presses de l'université Laval, Québec.

Mc Andrew M., (2001) «*Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative* » Montréal. Les presses de l'université de Montréal., Qc

Messier, M. (1997) «*Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants :Une étude comparative entre Montréal et Toronto* » Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Ogbu, J. (1992) «*Understanding Cultural Diversity and Learning* » Edition Researcher, Washington, DC

Philip, M. N., (1992) «*Frontiers : Essays and Writing on Racism and Culture.*» Ontario : Mercury

Pierre-Jacques C., (1986) «*L'école québécoise et les familles haïtiennes*» Revue des sciences de l'éducation. 12, (1). 120-127.

Quell C. (2002) «*L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*» Canada : commissaire aux langues officielles.

Spence C., (1999) «*The skin I'm In; Racism, Sports and Education*» Ferwood, Halifax.

Statistiques Canada (2000) «*Recensement de 2001 : série «analyses» Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues », Ottawa*

Tardiff F., (1999) « *Droit de refuge et droit de famille* », Relations, Québec.

Warwick, C. (2001) «*Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*» Statistique Canada, Ottawa, Ontario.

Annexes

1. Questionnaire et résultats

1. 1 Questionnaire pour les jeunes de la 7e à la 12e année (école secondaire francophone dans un milieu urbain en Alberta)

Dans ce questionnaire, on vous pose des questions sur vous-même, sur votre environnement scolaire, votre environnement familial et votre environnement social. Vos réponses aideront le gouvernement, les écoles, et les organisations communautaires à mieux aider les jeunes des familles immigrantes francophones.

Ce n'est pas un test et il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Certaines questions sont de nature personnelle. Prenez le temps qu'il vous faille et assurez-vous de répondre à chaque question en indiquant ce que vous pensez vraiment. Vous avez le choix de remplir ou non ce questionnaire, et toutes vos réponses vont être confidentielles. Si une question vous cause des difficultés, vous pouvez demander l'aide de l'animateur.

Section I: Renseignements généraux

Ces questions portent sur vos renseignements sociodémographiques. Veuillez encercler seulement une des réponses qui vous décrit le mieux.

1. Quel âge avez-vous ?
   1. 12 à 14 ans
   2. 15 à 18 ans
   3. plus de 18 ans

2. Quel est votre sexe ?
   1. Masculin
   2. Féminin

3. Où êtes-vous né ?
   1. Au Canada (*province* _____)
   2. Aux États-Unis
   3. En Afrique (*Pays*_____)
   4. En Europe (*Pays*_____)
   5. Asie
   98. Autre (*Précisez*)_____

4. Où avez-vous habité avant de venir en Alberta ?
   1. Au Canada (*province* _____)
   2. Aux États-Unis
   3. En Afrique (*Pays*_____)
   4. En Europe (*Pays*_____)

5. Asie
98. Autre (*Précisez*)_____

5. Si vous n'êtes pas né au Canada. Quand êtes vous arrivé au Canada ?
   1. Au cours des deux dernières années
   2. Il y a entre 2 et 5 ans
   3. Il y a entre 5 et 10 ans
   4. Il y a plus de 10 ans
   100. Ne s'applique pas

6. Quel âge aviez-vous lors de votre arrivée en Alberta ?

7. Quelle est votre langue maternelle c'est à dire la première langue que vous avez apprise à la maison dans votre enfance ?
   1. Anglais
   2. Français
   3. Africaine (*Précisez*_____)
   98. Autre (*Précisez*_____
   99 Ne sais pas

Attention (questions 8 à 12): Encerclez la langue ou les langues parlées.

8. Quelles langues parliez-vous à la maison avant de venir en Alberta ?
   1. Français
   2. Africaine (*Précisez*_____)
   98. Autre (Précisez)_____
   99 Ne sais pas

9. Quelles langues parlez-vous à la maison actuellement ?
   1. Anglais
   2. Français
   3. Africaine (*Précisez*_____)
   98. Autre (*Précisez*_____

10. Dans quelles langues pouvez-vous soutenir une conversation ?
    1. Anglais
    2. Français
    3. Africaine (*Précisez*_____)
    98. Autre (*Précisez*_____)

11. Quelle est votre langue préférée ?
    1. Anglais
    2. Français
    3. Africaine (*Précisez*_____)
    98. Autre (*Précisez*_____)

12. Quelles langues parlez-vous avec vos amis présentement ?
    1. Anglais
    2. Français
    3. Africaine (*Précisez*_____)
    98. Autre (*Précisez*_____)

Section II. Environnement scolaire

Ces questions portent sur votre expérience à l'école. Veuillez encercler seulement une des réponses qui décrit le mieux votre éducation et votre expérience à l'école.

13. En quelle année scolaire êtes-vous actuellement ?
    1. 7^{e} à 9^{e} année
    2. 10^{e} à 12^{e} année

14. Quel est le niveau d'études le plus élevé que vous avez complété avant de venir en Alberta ?
    1. Pas d'école
    2. Obtenu un diplôme du primaire
    3. Un peu de secondaire
    4. Obtenu un diplôme secondaire
    100 Ne s'applique pas

15. Dans quelle langue avez-vous été scolarisé avant de venir au Canada ?
    1. Anglais
    2. Français
    3. Africaine (*Précisez*_____)
    98. Autre (*Précisez*_____)
    100 Ne s'applique pas

16. Le système scolaire que vous avez fréquenté avant de venir en Alberta était
    1. Public
    2. Confessionnel ou religieux
    3. Privé
    98. Autre
    99 Ne sais pas
    100 Ne s'applique pas

17. Que pensez-vous de l'école ?
    1. J'aime beaucoup l'école
    2. J'aime un peu l'école
    3. Je n'aime pas beaucoup l'école
    4. Je n'aime pas du tout l'école
    99 Ne sais pas

18. Comment pensez-vous que vous réussissez dans votre travail scolaire ?
    1. Très bien
    2. Bien
    3. Dans la moyenne
    4. Mal
    5. Très mal

19. Comment pensez-vous que vous réussissiez à l'école avant de venir en Alberta ?
    1. Très bien
    2. Bien
    3. Dans la moyenne
    4. Mal
    5. Très mal

20. Est-ce important pour vous d'avoir de bonnes notes à l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

21. Jusqu'où espérez-vous aller dans vos études ?
    1. Obtenir un diplôme du secondaire
    2. Obtenir un diplôme d'un collège ou d'une école technique
    3. Obtenir un diplôme universitaire de premier cycle (Baccalauréat)
    4. Obtenir un diplôme universitaire de deuxième cycle (Maîtrise ou Doctorat)
    99. Ne sais pas

22. Jusqu'où vos parents espèrent-ils que vous alliez dans vos études ?
    1. Obtenir un diplôme du secondaire
    2. Obtenir un diplôme d'un collège ou d'une école technique
    3. Obtenir un diplôme universitaire de premier cycle (Baccalauréat)
    4. Obtenir un diplôme universitaire de deuxième cycle (Maîtrise ou Doctorat)
    99. Ne sais pas

23. Dans le futur, vous vous voyez
    1. Métier *(électricien, plombier, etc.)*
    2. Professionnel (*médecin, avocat, comptable etc.)*
    3. Musicien
    4. Sportif
    98. Autre (*Précisez* _____)
    99. Ne sais pas

24. Quand vos professeurs vous donnent des devoirs, vous les faites.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

25. À l'école vous vous sentez laissé(e) de côté par les enseignants
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

26. À l'école vous vous sentez laissé(e) de côté par les autres étudiants
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

27. À l'école vous vous sentez laissé(e) de côté dans les des activités parascolaires
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

28. Comment important est-ce pour vous de vous faire des amis à l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

29. Avez-vous des amis à l'école ?
    1. Beaucoup
    2. Quelques uns
    3. Peu
    4. Aucun

30. En général, vos professeurs vous traitent de façon juste.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois

4. Rarement
5. Jamais

31. Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vos professeurs vous en donnent.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

32. Comment important est-ce pour vous de participer aux activités parascolaires à l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

33. Comment important est-ce pour vous de donner votre opinion en classe ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

34. Comment important est-ce pour vous de donner votre opinion à l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

35. Comment important est-ce pour vous de faire partie des groupes ou clubs à l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

Section III. L'environnement familial

Ces questions portent sur votre famille. Veuillez encercler seulement une des réponses qui décrit le mieux votre famille.

36. Combien de frères et sœurs avez-vous à la maison ?
    1. Aucun
    2. 1 à 3
    3. 4 à 6

4. 7 à 10

37. Quelle position occupez-vous dans votre famille ?
    1. L'aîné
    2. Le benjamin (le dernier)
    3. Autre (*Précisez*_____)

38. Y a-t-il d'autres personnes dans votre famille ? (exemple : cousins, cousines, tantes, oncles, neveux, nièces etc.)
    1. Oui (*Précisez*_____)
    2. Non

39. Quel est le niveau d'études le plus élevé de votre père ?
    1. Niveau primaire
    2. Niveau secondaire
    3. Niveau collégial
    4. Niveau universitaire
    5. Jamais allé à l'école
    99. Ne sais pas

40. Quel est le niveau d'études le plus élevé de votre mère ?
    1. Niveau primaire
    2. Niveau secondaire
    3. Niveau collégial
    4. Niveau universitaire
    5. Jamais allée à l'école
    99. Ne sais pas

41. Quel est le statut d'emploi de votre père ?
    1. Employé à temps plein
    2. Employé à temps partiel
    3. Pas employé présentement

42. Quel est le statut d'emploi de votre mère ?
    1. Employée à temps plein
    2. Employée à temps partiel
    3. Pas employée présentement

43. Votre famille a des difficultés sur le plan financier.
    1. Oui
    2. Non
    99. Ne sais pas

44. Vos parents sont prêts à vous aider dans vos travaux scolaires.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

45. Vos parents vous encouragent à réussir à l'école.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

46. Vos parents établissent des règlements à la maison.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

47. Vos parents veulent savoir exactement à quel endroit vous vous trouvez et ce que vous faites.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

48. Vos parents menacent de vous punir plus souvent qu'ils ne le font vraiment.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

49. Vos parents se fâchent contre vous et crient après vous.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

50. Vos parents menacent de vous frapper ou vous frappent.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

Section IV Environnement social

Ces questions portent sur vos relations avec vos amis et avec les autres jeunes. Veuillez seulement encercler une des réponses qui décrit le mieux ces relations.

51. Comment important est-ce pour vous de vous faire des ami(e)s en dehors de l'école ?
    1. Très important
    2. Assez important
    3. Pas très important
    4. Pas important du tout

52. Vous vous entendez bien avec les autres jeunes de votre âge.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

53. À part vos bon(ne)s ami(e)s, y a-t-il d'autres personnes à qui vous pouvez parler de vous-même ou de vos problèmes.
    1. Professeur
    2. Conseiller (ère)
    3. Parent
    4. Connaissance adulte
    5. Non

54. En général, vous êtes heureux(se) de ce qui se passe dans votre vie présentement.
    1. Tout le temps
    2. La plupart du temps
    3. Parfois
    4. Rarement
    5. Jamais

55. Durant les 12 dernières mois, identifiez combien de fois vous avez participé à des activités suivantes (Cochez la case qui convient).

	1 fois / semaine	2 fois / semaine	1fois / mois	Jamais
Activités bénévoles communautaires (à l'AJFAS, ACFA, community leagues etc)				

Activités bénévoles à l'école (journal étudiant etc)				
Groupes ou clubs communautaires (scout, jeux francophones, GOAGA, parlement jeunesse, AJFAS, etc				
Groupes ou clubs à l'école (ex. théâtre, musique etc.)				
Activités à l'église				
Équipes sportives à l'extérieur de l'école				
Équipes sportives à l'école				

56. Vos parents participent-ils à des organisations bénévoles locales quelconques, par exemple : comités d'écoles, comité d'église, groupes communautaires des associations ethniques ?
    1. Oui
    2. Non

57. Vos parents fréquentent-ils surtout ?
    1. Des anglophones
    2. Des africains(*Précisez*_____)
    3. Des francophones
    98. Autres *(Précisez*_____)
    99. Ne s'applique pas

56. Vos amis sont principalement ?
    1. Des anglophones
    2. Des africains *(Précisez*_____)
    3. Des francophones
    98. Autres (*Précisez* _____)
    100. Ne s'applique pas

1. 2 Tableau des résultats

Section 1 : renseignements généraux

Question # 1 Quel âge avez-vous ?	
	n[25]
12 à 14 ans	6
15 à 18 ans	20
Plus de 18 ans	3
TOTAL	**29**

[25] Nombre de répondants

Question # 2 Quel est votre sexe ?	
	n
Masculin	15
Féminin	14
TOTAL	**29**

Question # 3 Où êtes-vous né ?	
	n
Au Canada	1
Aux USA	0
En Afrique	25
En Europe	2
En Asie	0
Autre	1
TOTAL	**29**

Question # 4 Où avez-vous habité avant de venir en Alberta ?	
	n
Au Canada	16
Aux USA	0
En Afrique	11
En Europe	0
En Asie	0
Autre (non précisé)	2
TOTAL	**29**

Question # 5 Si vous n'êtes pas né au Canada, quand êtes-vous arrivé au Canada ?	
	n
Au cours de 2 dernières années	8
Il y a entre 2 et 5 ans	9
Il y a entre 5 et 10 ans	4
Il y a plus de dix ans	5
Ne s'applique pas	3
TOTAL	**29**

Question # 6 Quel âge aviez-vous lors de votre arrivée en Alberta ?	
	n
6 à 8 ans	2
9 à 11 ans	5
12 à 14 ans	12
15 à 19 ans	10
TOTAL	**29**

Question # 12 Quelles langues parlez-vous avec vos amis présentement ?	
	n
Anglais	21
Français	25
Africaine (Lingala)	6
Africaine (Swahili)	2
Africaine (Kinyarwanda)	1
Autre (Créole)	1

Section 2 : environnement scolaire

Question # 13 En quelle année scolaire êtes-vous actuellement ?	
	n
7e à 9e année	9
10e à 12e année	20
TOTAL	**29**

Question # 14 Quel est le niveau d'études le plus élevé que vous avez complété avant de venir en Alberta ?	
	n
Pas d'école	1
Obtenu un diplôme du primaire	4
Un peu de secondaire	16
Obtenu un diplôme secondaire	4
Ne s'applique pas	4
TOTAL	**29**

Question # 15 Dans langue avez-vous été scolaire avant de venir au Canada ?	
	n
Anglais	1
Français	25
Africaine	0
Autre	0
Ne s'applique pas	3
TOTAL	**29**

Question # 17 Que pensez-vous de l'école ?	
	n
J'aime beaucoup l'école	16
J'aime un peu l'école	8
Je n'aime pas beaucoup l'école	4
Je n'aime pas du tout l'école	1
Ne sais pas	0
TOTAL	**29**

Question # 18 Comment pensez-vous que vous réussissez dans votre travail scolaire ?	
	n
Très bien	6
Bien	11
Dans la moyenne	12
Mal	0
Très mal	0
TOTAL	**29**

Question # 19 Comment pensez-vous que vous réussissiez à l'école avant de venir en Alberta ?	
	n
Très bien	11
Bien	13
Dans la moyenne	5
Mal	0
Très mal	0
TOTAL	**29**

Question # 20 Est-ce important pour vous d'avoir de bonnes notes à l'école ?	
	n
Très important	25
Assez important	4
Pas très important	0
Pas important du tout	0
TOTAL	**29**

Question # 21 Jusqu'où espérez-vous aller dans vos études ?	
	n
Obtenir un diplôme du secondaire	4
Obtenir un diplôme d'un collège ou d'une école technique	6
Obtenir un diplôme universitaire de premier cycle (Baccalauréat)	7
Obtenir un diplôme universitaire de deuxième cycle (Maîtrise ou Doctorat)	10
Ne sais pas	2
TOTAL	**29**

Question # 22 Jusqu'où vos parents espèrent-ils que vous alliez dans vos études ?	
	n
Obtenir un diplôme du secondaire	0
Obtenir un diplôme d'un collège ou d'une école technique	4
Obtenir un diplôme universitaire du premier cycle (Bac)	7
Obtenir un diplôme universitaire du second cycle (Maîtrise, doctorat)	15
Ne sais pas	3
TOTAL	**29**

Question # 23 Dans le futur, vous vous voyez	
	n
Métier *(électricien, plombier, etc.)*	0
Professionnel (*médecin, avocat, etc.)*	18
Musicien	3
Sportif	3
Autre (*Précisez)*	3
Ne sais pas	2
TOTAL	**29**

Question # 24 Quand vos professeurs vous donnent des devoirs, vous le faites	
	n
Tout le temps	9
La plupart du temps	15
Parfois	5
Rarement	0
Jamais	0
TOTAL	**29**

Question # 25 À l'école, vous vous sentez laissé(e) de côté par les enseignants	
	n
Tout le temps	1
La plupart du temps	2
Parfois	10
Rarement	8
Jamais	8
TOTAL	**29**

Question # 26 À l'école, vous vous sentez laissé (e) de côté par les autres étudiants	
	n
Tout le temps	4
La plupart du temps	4
Parfois	6
Rarement	7
Jamais	8
TOTAL	**29**

Question # 27 À l'école, vous vous sentez laissé (e) de côté dans les activités parascolaires	
	n
Tout le temps	3
La plupart du temps	5
Parfois	8
Rarement	5
Jamais	8
TOTAL	**29**

Question # 28 Comment important est-ce pour vous de vous faire des amis à l'école ?	
	n
Très important	14
Assez important	7
Pas très important	8
Pas important du tout	0
TOTAL	**29**

Question # 29 Avez-vous des amis à l'école ?	
	n
Beaucoup	15
Quelques uns	9
Peu	4
Aucun	1
TOTAL	**29**

Question # 30 En général, vos professeurs vous traitent de façon juste	
	n
Tout le temps	12
La plupart du temps	7
Parfois	7
Rarement	1
Jamais	1
TOTAL	**29**

Question # 31 Si vous avez besoin d'aide supplémentaire, vos professeurs vous en donnent	
	n
Tout le temps	14
La plupart du temps	7
Parfois	8
Rarement	0
Jamais	0
TOTAL	**29**

Question # 32 Comment important est-ce pour vous de participer aux activités parascolaires à l'école ?	
	n
Très important	7
Assez important	13
Pas très important	7
Pas important du tout	2
TOTAL	**29**

Question # 33 Comment important est-ce pour vous de donner votre opinion en classe ?	
	n
Très important	10
Assez important	15
Pas très important	3
Pas important du tout	1
TOTAL	**29**

Question # 34 Comment important est-ce pour vous de donner votre opinion l'école ?	
	n
Très important	4
Assez important	18
Pas très important	4
Pas important du tout	3
TOTAL	**29**

Question # 35 Comment important est-ce pour vous de faire partie des groupes ou clubs à l'école ?	
	n
Très important	7
Assez important	10
Pas très important	10
Pas important du tout	2
TOTAL	**29**

Section 3 : L'environnement familial

Question 36 Combien de frère sœurs avez-vous à la maison ?	
	n
Aucun	0
1 à 3	17
4 à 6	10
7 à 10	2
TOTAL	**29**

Question # 39 Quel est le niveau d'études le plus élevé de votre père ?	
	n
Niveau primaire	1
Niveau secondaire	2
Niveau collégial	5
Niveau universitaire	16
Jamais allé à l'école	0
Ne sais pas	5
TOTAL	**29**

Question # 40 Quel est le niveau d'études le plus élevé de votre mère ?	
	n
Niveau primaire	3
Niveau secondaire	3
Niveau collégial	4
Niveau universitaire	13
Jamais allé à l'école	0
Ne sais pas	6
TOTAL	**29**

Question # 41 Quel est le statut d'emploi de votre père ?	
	n
Employé à temps plein	13
Employé à temps partiel	6
Employé à temps partiel	10
TOTAL	**29**

Question # 42 Quel est le statut d'emploi de votre mère ?	
	n
Employé à temps plein	9
Employé à temps partiel	6
Employé à temps partiel	14
TOTAL	**29**

Question # 43 Votre famille a des difficultés sur le plan financier	
	n
Oui	3
Non	9
Ne sais pas	15
TOTAL	**29**

Question # 44 Vos parents sont prêts à vous aider dans vos travaux scolaires	
	n
Tout le temps	19
La plupart du temps	6
Parfois	2
Rarement	0
Jamais	1
Total	**29**

Question # 45 Vos parents vous encouragent à réussir	
	n
Tout le temps	26
La plupart du temps	3
Parfois	0
Rarement	0
Jamais	0
TOTAL	**29**

Question # 50 Vos parents menacent de vous frapper ou vous frappent	
	n
Tout le temps	2
La plupart du temps	2
Parfois	2
rarement	11
Jamais	12
TOTAL	**29**

Section 4 : Environnement social

Question # 51 Comment important est-ce pour vous de vous faire des ami(e)s en dehors de l'école ?	
	n
Très important	12
Assez important	12
Pas très important	5
Pas important du tout	0
TOTAL	**29**

Question # 52 Vous vous entendez bien avec les autres jeunes de votre âge	
	n
Tout le temps	14
La plupart du temps	12
Parfois	3
rarement	0
Jamais	0
TOTAL	**29**

Question # 53 À part vos bons ami(e)s, y a-t-il d'autres personnes à qui vous pouvez parler de vous même ou de vos problèmes ?	
	n
Professeur	3
Conseiller	1
Parent	12
Connaissance adulte	3
Non	3
TOTAL	**29**

Question # 54 En général, vous êtes heureux (se) de ce qui se passe dans votre vie présentement	
	n
Tout le temps	6
La plupart du temps	13
Parfois	6
Rarement	3
Jamais	1
TOTAL	**29**

Question # 55 Durant les 12 derniers mois, identifiez combien de fois vous avez participé à des activités suivantes (cochez la case qui convient)				
	1fois/semaine	2fois/semaine	1fois/mois	Jamais
Activités bénévoles communautaires (ligues communautaires etc)	3	2	6	13
Activités bénévoles à l'école (journal étudiant etc)	1	3	5	18
Groupes ou clubs communautaires (scout etc)	2	3	4	11
Groupes ou clubs à l'école (théâtre etc)	4	5	5	11
Activités à l'église	11	3	3	8
Équipes sportives à l'extérieur de l'école	5	6	2	6
Équipes sportives à l'école	5	3	2	10

Question # 56 Vos parents participent à des organisations bénévoles locales quelconques, par exemple : comités d'école, comités d'église, groupes communautaires des associations ethniques	
	n
Oui	17
Non	10
Pas de réponse	2
TOTAL	**29**

2. Questions des entrevues groupes témoins

Pour les jeunes

1. Comment pensez-vous que vous réussissiez dans vos études avant de venir en Alberta ?
2. Jusqu'où espérez-vous aller dans vos études ?
3. Comment pensez-vous que vous réussissez dans vos études ici en Alberta ?
4. Vos parents sont-ils capables de vous aider dans vos travaux scolaires ?
5. Vos parents sont-ils prêts à vous aider dans vos travaux scolaires ?
6. Jusqu'où vos parents espèrent-ils que vous alliez dans vos études
7. A part vos bon(ne)s ami(e)s, y a-t-il d'autres personnes à qui vous pouvez parler de vous-mêmes ou de vos problèmes ?
8. Combien important est-ce pour vous de participer aux activités parascolaires ? Expliquez
9. Que pensez-vous de l'école ?
10 En général, vous êtes heureux de ce qui se passe dans votre vie maintenant.

Pour les parents

1. Comment pensez-vous que votre enfant réussissait dans ses études avant de venir en Alberta ?
2. Jusqu'où espérez-vous que votre enfant aille dans ses études ?
3. Comment pensez-votre que votre enfant réussis dans ses études ici en Alberta ?
4. Êtes-vous capables d'aider votre enfant dans ses travaux scolaires
5. Êtes-vous prêt à aider votre enfant dans ses travaux scolaires ?
6. Combien important est-ce pour votre enfant de participer aux activités parascolaires ?
7. Combien important est-ce pour vous que votre enfant participe aux activités parascolaires ?
8. A part ses bon(ne)s ami(e)s, y a-t-il d'autres personnes à qui votre enfant peut parler de lui-même ou de ses problèmes ?
9. En général, vous êtes heureux de ce qui se passe dans la vie de votre enfant maintenant

Pour les enseignants

1. Est-ce que ces jeunes fonctionnent bien à l'école, sont-ils bien intégrés à l'école ?
2. Quelles sont en général, les difficultés rencontrées par ces jeunes à l'école?
3. Dans quelle mesure cela vous paraît important que ces étudiants réussissent leurs études ? Est-ce que vous le voyez comme une priorité ? Êtes-vous en faveur de la discrimination positive
4. Avez-vous l'impression que les enseignants réussissent à donner à ces jeunes l'aide dont ils ont besoin.
5. Est-ce que les parents d'origine immigrante donnent-ils un appui à l'école, c'est à dire, aident-ils suffisamment leurs enfants à réussir leurs études.

J'accepte de participer au groupe témoin *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences.*

Je comprends que les données seront confidentielles, que le projet conservera l'anonymat des participants et participantes et que je peux me retirer du projet à tout moment.

Je comprends que je m'engage à maintenir l'anonymat des autres participants et participantes et la confidentialité de leurs propos. Je maintiendrai le secret même si je décide de me retirer du projet.

Signé, _____.

Nom : _____.

Date : _____.

Lieu : _____.

Lettre de demande de permission pour les enseignants

Edmonton, Alberta
mercredi, 21 avril 2004

M le Directeur Général,

Étudiant à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean, je mène une recherche intitulée *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences.* J'espère que cette étude aidera à mieux répondre aux besoins des jeunes des familles immigrantes francophones et participera au travail de l'école à relever ce défi. Cette lettre est une demande de permission pour recruter des enseignants du secondaire (7 à 12) pour former un groupe témoin.

D'ici le mois de mai 2004, je vais rencontrer des groupes de personnes pour parler des conditions qui peuvent avoir une incidence sur l'intégration scolaire des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine. Parmi ces groupes, il y aura deux contingents d'élèves d'origine immigrante francophone, un groupe de leurs parents ainsi qu'un autre constitué de leurs enseignants. Les groupes de parents et d'enseignants seront constitués chacun de huit à neuf personnes.

Je devrai me plier aux Normes de l'Université visant à assurer la protection des sujets humains participant à la recherche. Je suis tenu au secret et ne pourrai pas animer un

Date : _____.

Lieu :